EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E RELIGIÃO

Diálogos Interventivos

Volume 4



Marcia Torres Neri Soares
Janeide Bispo dos Santos
João Batista Vicente do Nascimento
(Organizadores)

EDITORA
ILUSTRAÇÃO

Marcia Torres Neri Soares
Janeide Bispo dos Santos
João Batista Vicente do Nascimento
(Organizadores)

EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E RELIGIÃO

Diálogos Interventivos

Volume 4

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2026

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0

Editor-gerente: Fábio César Junges
Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

E24 Educação, políticas públicas e religião [recurso eletrônico] : diálogos interventivos / organizadores: Marcia Torres Neri Soares, Janeide Bispo dos Santos, João Batista Vicente do Nascimento. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.
v. 4
IV WEB SEMINTER 2026

ISBN 978-65-6135-310-6
DOI 10.46550/978-65-6135-310-6

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Religião. I. Soares, Marcia Torres Neri (org.). II. Santos, Janeide Bispo dos (org.). III. Nascimento, João Batista Vicente do (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720

E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial

EDITORA
ILUSTRAÇÃO

Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánches	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edemar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc.*

Esta Coletânea é oriunda do *IV Seminário Internacional Interdisciplinar: Diálogos Interventivos - IV WEB SEMINTER* ocorrido entre os dias 17 e 18 de setembro de 2026. Seu conteúdo é de inteira responsabilidade dos autores participantes desta obra.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 17
Géssica Fabiely Fonseca

APRESENTAÇÃO 19
Marcia Torres Neri Soares
Janeide Bispo dos Santos
João Batista Vicente do Nascimento

PARTE I (EIXO 01): NOVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: FORMAÇÃO, PESQUISAS E PRÁTICAS 23

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E DESENVOLVIMENTO DE LIDERANÇAS EDUCACIONAIS: INTERFACES ENTRE PESQUISAS 25
Nadjanara Lopes de Abreu Araújo
Ronaldo Figueiredo Venas
Ivonete Barreto de Amorim

DIÁLOGOS COM O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNEB *CAMPUS* XI: REFLEXÕES À LUZ DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA 37
Thaís Meireles de Oliveira
Leilany Marry Brizolara
Marcia Torres Neri Soares

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) E A CONSTRUÇÃO DO COMPROMISSO POLÍTICO E PROFISSIONAL COM A ALFABETIZAÇÃO 47
Leila Talita Vieira da Silva
Cenilza Pereira dos Santos

ENTRE SABERES E PRÁTICAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM E-BOOKS DO WEB SEMINTER 59
Jéssica da Silva Santos
Ivonete Barreto de Amorim
Gisele Ferreira do Santos

PRÁTICAS GRUPAIS COLABORATIVAS NA ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO FORMATIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL 71
Camila Lima da Silva
Geronildo Ramos Pereira

PRÁTICAS DE ATENÇÃO PLENA E RESPIRAÇÃO CONSCIENTE PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE AÇÕES COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO 83
Ana Cristina do Espírito Santo Souza
Estefane Mendes da Silva
Diego Cristiano de Jesus Chaves
Mônica Moreira de Oliveira Torres

POLÍTICAS PARA SAÚDE DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NÃO DOCENTES E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: CENÁRIOS REVELADOS DO CONTEXTO DA PRÁTICA 95
Cíntia Pláscido Silva Meireles
Veluzia Santos da Silva
Perla Mascarenhas Lima
Selma Barros Daltro de Castro

PENSAMENTO COMPUTACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA 107
Emerson Almeida dos Santos Sousa
Jéferson Oliveira dos Santos
Jhonnatas da Silva Ferreira

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FORMAÇÃO SOCIOEDUCACIONAL: RESSIGNIFICANDO OS PROCESSOS FORMATIVOS NA GESTÃO ESCOLAR 119
Luciano Araújo Lima

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE UM MUNICÍPIO DO TERRITÓRIO DO SISAL 129
Jéferson Oliveira dos Santos
Emerson Almeida dos Santos Sousa

ENTRE NARRATIVAS E PROCESSOS GRUPAIS: CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO COLABORATIVA DE DADOS NO CAMPO DA INCLUSÃO..... 141
Maria Hozanete Lima de Jesus
Luciane Pinto Cunha
Nayana Sepúlveda Suzart

INTERVENÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA..... 153
Marijoice dos Santos Cardoso Lima

DESAFIOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO..... 163
Iasmim da Silva Santos
Cenilza Pereira dos Santos

PARTE II (EIXO 01): NOVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: A DIVERSIDADE DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS 173

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DE UM MUNICÍPIO DO PORTAL DO SERTÃO: LEGISLAÇÃO, CARACTERÍSTICAS E CONTEXTO LOCAL..... 175
Veluzia Santos da Silva
Selma Barros Daltro de Castro

ESTUDANTES DO CAMPO EM ESCOLAS URBANAS DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 187
Claudia Dias Cotrim Santana
Maria Janete Pereira Costa Rodrigues
Edna Souza Moreira

LIDERANÇAS E PROTAGONISMO FEMININO EM UM COLÉGIO ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO INTERIOR DA BAHIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 199
Jamile Cristina Rocha Campos
Manoela Cardoso de Moura
Josias Benevides da Silva

O PREPARO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA COMO FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO.... 209
Alana Ramos dos Santos
Fabiana Almeida Moizinho

O PROGRAMA MAIS ESTUDOS COMO ESTRATÉGIA DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA REDE ESTADUAL DA BAHIA..... 221
Nilson Pereira de Souza Junior

A LITERATURA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTATIVIDADE E CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM 233
Indaiara de Sant Anna Silva de Carvalho
César Costa Vitorino

ABORDAGENS LÚDICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 247
Rafaela Falcão Nunes
Adnailda Silva de Jesus
Gildaite Moura de Queiroz

O IMPACTO DO TEATRO NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO EDUCANDO: EVIDÊNCIAS DE UM ESTUDO DE CASO NO CENTRO JUVENIL DE CIÊNCIA E CULTURA DE SERRINHA..... 259
Marizete Barbosa de Lima Souza

ESCUTA, IMAGINAÇÃO E PROTAGONISMO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 271
Matheus Bastos Ribeiro
Beatriz Silva Adorno
Rosana Fernandes Falcão

DOS VÍNCULOS A UMA FUNÇÃO SOCIAL: ARTICULAÇÕES ENTRE CLIMA ESCOLAR, RELAÇÕES INTERPESSOAIS E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA 281
Mirian Meira da Silva
Jamile Cristina Rocha Campos
Josias Benevides da Silva

FAMÍLIA/ESCOLA E OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM: ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS (PPP) DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL..... 295
Emanuelle Barreto da Cunha
Gildaite Moura de Queiroz

A CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA..... 307
Rosana Fernandes Falcão
Ayla Helen Oliveira dos S. Vitorio
Camila Cardim Lima
Sabrina Carvalho de Araújo

COMUNICAÇÃO, VÍNCULOS E COOPERAÇÃO: UMA INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA PREVENÇÃO DO CONSUMO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS ENTRE ADOLESCENTES 317
Girliane Santos Silva
Cristiano Reis de Andrade

AUTORIA, COAUTORIA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA..... 327
Miriam Barreto de Almeida Passos

PARTE III (EIXO 02): NOVAS FORMAS DE SUBJETIVAÇÃO E ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA..... 341

DESESCOLARIZAÇÃO TERRITORIAL E REPRODUÇÃO SOCIAL DO CAMPESINATO: O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO SISAL (BA) NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL 343
Jean da Silva Santos
Alexandrina Luz Conceição
Marize Damiana Moura Batista e Batista

TRABALHO DOCENTE E SAÚDE MENTAL: REDES DE APOIO NO CONTEXTO DAS OFENSIVAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO..... 355
Wellington Santana de Andrade
Marcos de Jesus Lima
Edson Santos de Almeida
Marize Damiana Moura Batista e Batista

O LUGAR DAS CLASSES MULTISSERIADAS NA GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO DO CAMPO: EVIDÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE RIACHO DE SANTANA, BAHIA 367
Cleberson Alves Cardoso
Edna Souza Moreira
Edvaldo Magalhães

CONVIVÊNCIA E SAÚDE MENTAL NO AMBIENTE DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NO MUNICÍPIO DE SERRINHA, BAHIA 381
Mikaely Raiane Santos Chaves
Rafael de Souza Ferreira

TRABALHO GRUPAL, ESCUTA COLETIVA E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E REFLEXÃO SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES 393
Jordana Oliveira Gomes
Thifany de Jesus Oliveira
Romilson do Carmo Moreira

ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE A INFRAESTRUTURA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA CRECHE PÚBLICA 405
Suzete Patrocinio de Souza
Patrícia Júlia Souza Coelho

VIVÊNCIAS, INVISIBILIDADE E RECONHECIMENTO DO PAPEL EDUCATIVO DAS EQUIPES DE APOIO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 417
Sandra Oliveira dos Santos
Ivanete Fernandes do Prado

BIBLIOTECA, MEMÓRIA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA VALORIZAÇÃO DA PRODUÇÃO EM SANTA MARIA DA VITÓRIA-BA..... 429
Glauber Luan Lopes Guimarães
Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres

O IMPACTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE CRIANÇAS: REVISÃO INTEGRATIVA 443
Franciele Santos da Silva
Ivanete Fernandes do Prado

INTERVENÇÃO GRUPAL COM PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR PARA O FORTALECIMENTO DA INCLUSÃO SIGNIFICATIVA..... 453
Jaécio Júnior dos Santos Silva
Ana Luiza Dourado de Oliveira Miranda
Marinalva Ferreira Soares
Ronilda Silva Nunes

FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS E MATERNIDADE ATÍPICA: DIÁLOGO SOCIOEDUCATIVO SOBRE AUTOCUIDADO, INCLUSÃO E CORRESPONSABILIDADE FAMILIAR 467
Vanuza Barbosa Magalhães Lago
Luciana Pereira Cardial Teixeira
Elisangela Aparecida Vicente Rêgo
Cláudia Vaz Torres

MEMÓRIAS QUE APROXIMAM GERAÇÕES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM JOVENS E MULHERES IDOSAS..... 479
Glaibson Santos Oliveira

O RIO DA MEMÓRIA: CORPO, TERRITÓRIO E ORALIDADE COM AS GRIÔS DOS QUILOMBOS DE PARATINGA-BA..... 489
Arlete Rodrigues de Souza
Elisangela Aparecida Vicente Rego
Genilza Castro Carneiro
César Costa Vitorino

PARTE IV (EIXO 03): INTERFACES ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO 501

CUIDAR DE QUEM ENSINA: CONVIVÊNCIA E SAÚDE MENTAL NO AMBIENTE DOCENTE NAS CIÊNCIAS HUMANAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 503
Renata Santana da Cruz Mendes
Janeide Bispo do Santos

ARTIFICIAL GENERATIVA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA CRÍTICA NA EJA 513
Êmerson Rocha Neves
Gennifher Leocádio Santos
Isaura Francisco de Oliveira

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO EIXO ARTICULADOR DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: ENTRE TEXTOS, CONTEXTOS E OPERAÇÕES 523
Claudene Ferreira Mendes Rios
Miriam Barreto de Almeida Passos

PESQUISA DA PRÓPRIA PRÁTICA NO MESTRADO PROFISSIONAL: A INTERDISCIPLINARIDADE COMO CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO DA AÇÃO PROFISSIONAL 533
Ana Luiza Dourado de Oliveira Miranda
Marinalva Ferreira Soares
Deyse Queirós Santos

ENTRE A INVISIBILIDADE E O PROTAGONISMO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA 547
Juçara Silva Santos
Marizete Barbosa de Lima Souza
Nilson Pereira de Souza Junior

EDUCAÇÃO EM DIREITOS TRABALHISTAS E SUA RELAÇÃO COM O BEM-ESTAR SOCIAL DE MULHERES TRABALHADORAS TERCEIRIZADAS: UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO 559
Estefane Cordeiro dos Santos de Sá
Geovanna Ferreira dos Santos Lacerda
Roberta Nonato da Silva
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

DISCUSSÕES SOBRE DEFICIÊNCIA E CURRÍCULO À LUZ DO MITO DE PROCUSTO: REFLEXÕES ADVINDAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* 571
Paula da Silva Damião Ferreira
Vanessa da Rocha Silva Reis
Josélia Souza de Jesus
Marcia Torres Neri Soares

PROGRAMA INTER-AGIR E OFICINAS DIALÓGICAS INTERDISCIPLINARES: EDUCAÇÃO, GÊNERO, SAÚDE E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA DA UNEB 581
Diego Guilherme Lopes Rodrigues
Joseane Souza Silva
Manoela Cardoso de Moura
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

ENLACES ENTRE CULTURA, UNIVERSIDADE E POLÍTICAS CULTURAIS: SENTIDOS DE CULTURA E EXTENSÃO NO EDITAL PROARTE DA UNEB 593
Daise Maria Silva dos Santos
Rô Vieira

MONITORIA ACADÊMICA, EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA 603
Jôse Paula Pereira Oliveira
Mirela de Castro Pereira de Sena
Miriam Barreto de Almeida Passos

DIREITOS TRABALHISTAS, VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E BEM-ESTAR: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO GRUPAL COM MULHERES DA EQUIPE DE APOIO DA UNEB – CAMPUS XIV 613
Luciana Andrade Belmonte Santos
Patrícia Souza de Jesus
Patrícia Júlia Souza Coelho

INOVAÇÃO SOCIAL E EMPREENDEDORISMO NO PROJETO FORMOSO, EM BOM JESUS DA LAPA–BA: A EXPERIÊNCIA DE RITA DE CÁSSIA TEIXEIRA COM O ARTESANATO EM FIBRA DA BANANA E A PRODUÇÃO ARTESANAL DE LICOR 623
Ronilda Silva Nunes
Rozimeire Soares de Oliveira Porto
Wilton Sobrinho da Silva

SOBRE OS AUTORES 635

PREFÁCIO

A socialização e a disseminação do conhecimento científico é um dos Pilares e fortalece os diálogos interdisciplinares das ciências humanas e sociais. Obras que reúnem resumos científicos possibilitam a circulação de novos conhecimentos de pesquisas em andamento e orientam a delimitação de novos rumos de investigação.

Uma das potências da obra é discutir temáticas relacionadas as áreas de EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E RELIGIÃO com ênfase nas propostas de intervenção planejadas e executadas a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão. A coletânea permite ainda visualizar as relações da Universidade com a Educação Básica na perspectiva de uma *práxis* pedagógica democrática.

A obra pode ser um instrumento de pesquisas e reflexões para futuros profissionais no contexto da formação inicial, bem como suscitar debates na formação continuada. No âmbito da pós-graduação, os textos organizados em eixos temáticos podem ser materiais valiosos para revisão de literatura no âmbito da produção científica do Nordeste Brasileiro com profícuo diálogo nacional e internacional.

A Coletânea EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E RELIGIÃO: DIÁLOGOS INTERVENTIVOS sintetiza produções científicas do IV Seminário Internacional Interdisciplinar: Diálogos Interventivos (IV WEB SEMINTER), promovido pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Convidamos os(as) leitores(as) para conhecer os itinerários das pesquisas apresentadas no evento e organizadas nesta obra.

Géssica Fabiely Fonseca

Professora do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisadora e professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Programa de Pós Graduação em Educação Especial.

APRESENTAÇÃO

A Coletânea EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E RELIGIÃO: DIÁLOGOS INTERVENTIVOS é oriunda do IV Seminário Internacional Interdisciplinar: Diálogos Interventivos - IV WEB SEMINTER, realizado entre os dias 17 e 18 de setembro de 2026, compondo nesta ocasião sua quarta edição. O evento, promovido pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), desde o ano de 2020, tem reunido pesquisadores(as) para disseminação do conhecimento científico em torno de diferentes temáticas relacionadas a intervenções educativas e sociais, fulcro das pesquisas desenvolvidas pelo PPGIES desde 2019, ano de sua gênese. Além disso, o evento e publicação decorrentes ampliam a veiculação de produções científicas de outras instituições e de seus(as) pesquisadores(as).

Sua realização se faz possível, dentre outros aspectos, pela junção de esforços de Grupos de Pesquisa da UNEB, a saber: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS) e o Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental, Interinstitucional e Internacional em Culturas e Religiões (CEPICR/UNEB).

Nesta edição, a produção reúne 52 trabalhos distribuídos em 03 eixos de discussão, doravante apresentados. O *Eixo 1* "Novos contextos de aprendizagem" agrega o maior número de trabalhos, ao todo 27, e encontra-se subdividido em 02 partes: a) Novos contextos de aprendizagem: formação, pesquisas e práticas e b) Novos contextos de aprendizagem: a diversidade de produções acadêmicas. Por seu turno, o *Eixo 2* "Novas formas de subjetivação e organização comunitária" apresenta 13 trabalhos e o *Eixo 3* "Interfaces entre ensino, pesquisa e extensão" compreende 12 trabalhos.

O *Eixo 1* apresenta temáticas construídas à luz de diferentes contextos de aprendizagem. Assim, as produções revelam discussões a partir de intervenções realizadas nos dois níveis de ensino brasileiros, com suas respectivas orientações teórico e metodológicas. Com base nos conteúdos abordados, é possível descortinar temáticas como políticas públicas educacionais; cidadania e Ensino Médio; inclusão escolar; formação

docente; Inteligência Artificial; protagonismo infantil e feminino; papel da família no contexto educacional; teatro e autonomia juvenil; recomposição da aprendizagem na rede estadual baiana; relações interpessoais e outras discussões de amplo potencial para investigações futuras como intervenções realizadas com profissionais da educação não docentes e estudantes do campo em escolas urbanas de tempo integral.

O *Eixo 2* adentra nas novas formas de subjetivação e organização comunitária, como o título sugere. As temáticas são resultantes de ações de intervenções educativas e sociais sobre diversos grupos sociais. De forma resumida, trata: da crise estrutural do capital e as implicações na desescolarização e no fechamento de escolas do campo; saúde mental dos(as) docentes; da organização das escolas em classes multisseriadas; da questão da infraestrutura e das práticas educativas em creches; do papel educativo das equipes de apoio escolar; da formação de leitores; da maternidade atípica; de uma experiência de intervenção educativa com jovens e mulheres idosas; e, da relação entre território e oralidade com as griôs de quilombos baianos. Tais produções ilustram discussões de conteúdo interdisciplinar emergentes, sendo consideradas atuais e instigantes para diversos públicos de leitores.

Já o *Eixo 3* oportuniza a leitura de trabalhos articulados ao tema Interfaces entre ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, é possível vislumbrar conteúdo de intervenções educativas e sociais realizadas em diferentes contextos profissionais em interlocução com projetos de pesquisa e de extensão de professores(as) do PPGIES. Além disso, identificam-se projetos extensionistas de outros(as) docentes e relatos de experiência sobre atividades desenvolvidas sob suas orientações. A inovação social com o artesanato em fibra da banana e a produção artesanal de licor, bem como os direitos trabalhistas explorados por meio de uma intervenção grupal com mulheres da equipe de apoio da UNEB – *campus* XIV exemplificam a riqueza dos trabalhos a compor o último eixo desta Coletânea.

Os trabalhos correspondem a diferentes instituições além da UNEB, como Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Centro Universitário Anísio Teixeira (UNIFAT); Secretaria Municipal de Educação de Ichu-BA; Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana - BA; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano-*Campus* Serrinha - BA; Centro de Atendimento Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPENE), Escola Jesus

de Nazaré e Gerônimo Pereira; Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Serrinha, Núcleo Territorial de Educação - NTE 04. A representatividade de instituições da Educação Básica e Superior indica o fortalecimento da produção acadêmica no tocante aos diálogos interventivos educacionais e sociais, bem como o interesse pela participação no evento internacional de expressividade na área interdisciplinar, área de aderência do PPGIES.

A Coletânea é fruto de esforços contínuos para ampla difusão do conhecimento, sobretudo no tocante a produções resultantes da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão com lastro na pós-graduação e na internacionalização técnica e científica, em interlocução com a graduação, grupos de pesquisa, educação básica, movimentos sociais, sociedade civil e outras instituições. Expressa-se, assim, o convite a sua leitura como via concreta para descortinar outras possibilidades de investigação e/ou desenvolvimento de experiências comprometidas com a mitigação dos desafios profissionais em diferentes contextos sociais e educacionais interdisciplinares, a exemplo dos aqui apresentados.

Marcia Torres Neri Soares
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Janeide Bispo dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

João Batista Vicente do Nascimento
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

PARTE I (EIXO 01)

NOVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: FORMAÇÃO, PESQUISAS E PRÁTICAS

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E DESENVOLVIMENTO DE LIDERANÇAS EDUCACIONAIS: INTERFACES ENTRE PESQUISAS

Nadjanara Lopes de Abreu Araújo
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Ronaldo Figueiredo Venas
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Ivonete Barreto de Amorim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

O presente estudo analisa a transição metodológica e teórica de uma pesquisa-intervenção focada em espaços dialógicos institucionais (Mestrado) para uma proposta de desenvolvimento de lideranças educacionais em rede (Doutorado), demonstrando como a colaboração em serviço é o elo articulador entre ambas. Nesse sentido apresenta-se a interface entre a pesquisa desenvolvida no Mestrado em Intervenção Educativa e Social, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI – Serrinha, Bahia, e a proposta de investigação em nível de doutorado em Educação na UFBA. A dissertação intitulada *Formação do/no CAPENE por meio de espaços dialógicos: perspectiva administrativa institucional na implementação do Projeto Político Pedagógico*, evidenciou a potência dos espaços dialógicos como dispositivos formativos na construção coletiva de práticas institucionais.

O estudo partiu da compreensão de que a formação continuada em serviço constitui elemento central para a qualificação das práticas educativas. Contudo, o cenário contemporâneo da educação básica revela tensões significativas, relacionadas ao isolamento profissional, à intensificação das demandas institucionais e sociais e à fragilidade dos processos formativos. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de desenvolvimento de lideranças

educacionais, especialmente no âmbito da atuação dos coordenadores pedagógicos, profissionais responsáveis pela mediação das práticas escolares que atendem as demandas dos múltiplos agentes presentes na instituição escolar, o que exige constante reflexão e ressignificação de sua prática.

O excesso de demandas, de práticas burocráticas e a responsabilização individual decorrente do trabalho de liderança educacional produz isolamento e compromete a capacidade crítica-reflexiva dos sujeitos. Há um descompasso entre a teoria e a prática expresso na produção acadêmica nacional que tende a silenciar o papel do coordenador pedagógico como líder educacional, evidenciando a necessidade de superar a visão do coordenador como mero executor burocrático, reafirmando-o como elo articulador e agente de transformação. Diante da invisibilidade do coordenador pedagógico nos marcos normativos e da carência de formação específica para a liderança, emerge a seguinte questão norteadora: De que maneira a sistematização de espaços dialógicos colaborativos pode fomentar a transição do coordenador pedagógico de um executor burocrático para uma liderança pedagógica transformadora?

Nesse sentido, esta produção tem como objetivo apresentar a articulação entre a pesquisa de mestrado e a proposta de doutorado, redirecionando a experiência formativa anteriormente desenvolvida para a perspectiva de um processo formativo, agora focada no desenvolvimento de lideranças educacionais.

A intencionalidade situa-se no fomento à formação continuada em serviço baseada em uma prática coletiva, reflexiva e participativa. Busca-se a continuidade do trabalho de mestrado a fim de contribuir para o desenvolvimento de lideranças educacionais, com foco na formação continuada de coordenadores pedagógicos, bem como compreender de que forma a dinâmica formativa pode fortalecer a autonomia profissional e subsidiar a construção de estratégias de enfrentamento da realidade educacional em seu contexto.

Metodologicamente, o texto apresenta resultados de uma pesquisa concluída e delineia os caminhos de uma investigação em andamento. Está organizado em duas partes principais: a primeira aborda a experiência do processo formativo realizado no mestrado; a segunda discute a formação de lideranças educacionais de forma colaborativa como estratégia formativa no contexto do doutorado.

Referencial teórico

A presente seção organiza-se em dois momentos interdependentes. Inicialmente, apresenta-se a experiência desenvolvida no contexto do Centro de Atendimento Pedagógico à Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPENE), destacando os Círculos de Cultura, fundamentados em Paulo Freire, como dispositivos formativos que possibilitaram a construção coletiva, a reflexão crítica e a ressignificação das práticas institucionais. Em seguida, discute-se a relevância da formação dialógica continuada em serviço de lideranças educacionais como desdobramento teórico-metodológico dessa experiência, ampliando a compreensão dos espaços dialógicos para além da formação, ao concebê-los também como estratégias de desenvolvimento de lideranças educacionais.

Desse modo, as subseções articulam-se ao evidenciar um movimento de aprofundamento da pesquisa, no qual os espaços dialógicos, inicialmente compreendidos como práticas formativas de um centro, passam a ser concebidos como práticas formativas de lideranças educacionais de forma colaborativa e coletiva, mantendo como eixo central a prática formativa dialógica, a colaboração e a construção compartilhada de sentidos.

A experiência do Mestrado e os Círculos de Cultura enquanto espaços dialógicos

A formação continuada em serviço apresenta-se como um instrumento indispensável para assegurar a qualidade na educação, especialmente na sociedade contemporânea, marcada por transformações rápidas e constantes. Esse processo ultrapassa a simples atualização teórica, constituindo-se como espaço de reconstrução de saberes e fortalecimento da identidade profissional, possibilitando que os educadores ressignifiquem suas práticas diante das mudanças do cenário educacional.

A promoção da formação por meio de espaços dialógicos revela-se fundamental por sua capacidade de romper com a racionalidade técnica, que compreende a prática como mera aplicação de teorias previamente estabelecidas (Sacristán, 2000). Nesse sentido, espaços de diálogo e escuta qualificada favorecem a construção coletiva de soluções para problemas reais do cotidiano institucional, promovendo uma reflexão mais aprofundada e a elaboração de ações transformadoras.

Essa dinâmica possibilita a valorização da diversidade de "dar a palavra aos protagonistas da ação" (Imbérnón, 2022, p. 33), fortalecendo

o sentimento de pertencimento e a corresponsabilidade entre os sujeitos. Tal perspectiva se materializa na "reflexão junto aos pares", que mobiliza a dimensão crítica, política e social da docência (Gatti *et al.*, 2019).

Além disso, esses espaços contribuem para o fortalecimento das práticas democráticas, ao garantir paridade de participação e legitimidade nas decisões coletivas, princípio assegurado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

Outro aspecto relevante refere-se à superação do isolamento profissional, favorecendo a construção de um ambiente colaborativo. Conforme destaca Francisco Imbernón (2022, p. 64) "o isolamento gera incomunicação", que impede a socialização das experiências e limita o desenvolvimento profissional, uma vez que o compartilhamento de práticas e reflexões contribui para a construção de uma compreensão mais crítica e aprofundada da prática pedagógica. Nesse sentido, romper com o isolamento e o individualismo requer a consolidação de processos formativos colaborativos, nos quais o profissional se reconheça como sujeito ativo de sua formação.

No contexto da intervenção realizada no mestrado, os Círculos de Cultura, fundamentados em Freire (2011), foram utilizados como estratégia formativa, promovendo reflexão crítica e participação coletiva. Esses espaços favoreceram a horizontalização das relações, ao valorizar o saber da experiência e estimular a escuta sensível entre os participantes.

Conforme destaca Nóvoa (1992, p. 13), "a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva", possibilitando o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de análise da própria prática. Nesse sentido, os espaços dialógicos contribuem para a constituição de sujeitos protagonistas de seu processo formativo.

Além disso, os Círculos de Cultura possibilitam o exercício da práxis, entendida como a articulação entre ação e reflexão (Freire, 2011), condição essencial para a transformação da realidade institucional. Como resultado desse processo, a intervenção do mestrado culminou na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), construído de forma coletiva e alinhado às necessidades da comunidade, configurando-se como instrumento vivo e orientador das práticas institucionais.

A formação continuada de lideranças educacionais no Doutorado

No contexto do doutorado, desdobra-se a intencionalidade da utilização de espaços dialógicos e colaborativos no fomento a formação continuada, desta feita, com foco no desenvolvimento da habilidade de liderança por parte dos coordenadores pedagógicos. No cenário educacional contemporâneo, torna-se fundamental desconstruir o mito da liderança como um dom inato ou um cargo de poder solitário para compreendê-la como um processo dinâmico de influência e mobilização de talentos. A liderança educacional é entendida na atualidade como um fenômeno complexo e relacional que se distancia de modelos autocráticos para centrar-se na capacidade de motivar, integrar e organizar grupos em prol de objetivos comuns. Segundo Lück (2021), a liderança constitui um processo de influência no âmbito da gestão de pessoas que visa a mobilização de esforços orientada por uma visão clara da organização para a melhoria contínua. Complementarmente, Libâneo (2018) define o conceito como a habilidade de integrar pessoas para que trabalhem entusiasticamente na consecução de metas compartilhadas.

Embora o consenso teórico contemporâneo, fundamentado em autores como Lück (2021) e Libâneo (2018), aponte para a necessidade de modelos de liderança distribuída e compartilhada, observa-se um profundo descompasso entre o avanço dessas concepções e a realidade da produção científica nacional. Dados extraídos de uma pesquisa de Estado do Conhecimento (2020-2026) uma forte concentração das pesquisas sobre liderança educacional na figura do diretor escolar, que protagoniza 52,94% das obras analisadas, enquanto o coordenador pedagógico aparece como foco central da liderança em apenas 5,88% dos trabalhos. Os dados analisados sugerem um processo de invisibilização do coordenador pedagógico na produção científica nacional, evidenciado pelo reduzido número de pesquisas que o reconhecem como liderança educacional. Tal fenômeno é denominado, neste estudo, de “invisibilidade estrutural”. Esse cenário desvela uma “invisibilidade estrutural” desse profissional, que, apesar de ser o elo articulador e um importante agente de transformação da escola, ainda é frequentemente reduzido a papéis burocráticos ou de ‘tapa-buraco’ institucional tanto nos marcos normativos quanto acadêmicos. Tal disparidade justifica a relevância desta investigação, ao buscar retirar o coordenador da sombra da direção e reafirmá-lo como uma liderança pedagógica estratégica e transformadora.

Diante da complexidade de gerir as unidades escolares atuais, as pesquisas apontam para a necessidade de superar o modelo de "liderança heroica" ou centralizadora, defendendo modelos mais participativos e distribuídos. Nesta perspectiva, a liderança deixa de ser uma propriedade individual para tornar-se uma propriedade da equipe, onde o poder é disperso por toda a organização. É nesse contexto que a figura do coordenador pedagógico emerge como o elo articulador essencial da escola. De acordo com Vasconcellos (2013), este profissional é o principal agente de transformação, responsável por organizar a reflexão e a participação coletiva para a concretização do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Sua atuação desdobra-se em três dimensões essenciais: formadora (condução da formação continuada), articuladora (organização do trabalho coletivo) e transformadora (fomento a inovações). Contudo, a efetivação dessa liderança pedagógica é frequentemente comprometida por demandas burocráticas que relegam o coordenador a papéis de "fiscal" ou "tapa-buraco" institucional.

Justifica-se, portanto, a relevância desta investigação de doutorado ao compreender que a liderança é uma competência técnica e política adquirida, que exige investimento em processos formativos específicos. Ao encarar a liderança como uma habilidade passível de aprendizagem e aperfeiçoamento, a pesquisa propõe fortalecer a autonomia profissional de lideranças educacionais, transformando a unidade escolar em um espaço de gestão democrática, inovação e emancipação coletiva.

O processo formativo dialógico continua sendo o eixo central do trabalho, porém, desta feita, focado no desenvolvimento de lideranças educacionais pelos coordenadores pedagógicos. A formação na perspectiva do doutorado continuará utilizando o processo colaborativo e dialógico para assegurar um dispositivo formativo e reflexivo, voltado à troca, interação, análise das práticas e desafios comuns e ao desenvolvimento profissional de lideranças educacionais da rede pública municipal de ensino de uma cidade do Território do Sisal, Serrinha, Bahia.

Diferentemente de abordagens tradicionais centradas em trazer modelos prontos de formação que não abordam a realidade e fogem das necessidades do público e "de uma ortodoxia de ver o modo de formar" (Imbernón, 2022, p. 9), a ideia é realizar antecipadamente o levantamento de dados e diagnóstico, a fim de construir com os pares um processo formativo adequado ao contexto. Estes permitirão verificar os anseios e demandas a fim de assegurar que as discussões formativas estejam

alinhadas às necessidades, por meio de um processo dialógico que articula dados educacionais, reflexão crítica e construção coletiva de estratégias pedagógicas.

Nessa perspectiva, os dados levantados serão utilizados para além de instrumentos de mensuração isolada, mas como mediadores do diálogo e da problematização da prática. Constituem-se como ponto de partida para a reflexão, permitindo que os sujeitos analisem suas realidades, identifiquem desafios e elaborem, de forma coletiva, possibilidades de intervenção. Assim, a formação colaborativa deixa de ser uma atividade burocrática e passa a configurar-se como prática formativa, orientada pela articulação entre ação e reflexão, em consonância com a perspectiva de práxis discutida por Freire.

O processo organiza-se por meio de encontros sistemáticos com coordenadores e gestores escolares do município de Serrinha, a fim de triangular os dados e analisar, discutir situações do cotidiano escolar e compartilhar experiências profissionais. Esses encontros são estruturados a partir de demandas identificadas previamente junto aos participantes, considerando suas principais necessidades, desafios e lacunas formativas. Serão dados espaços para ressignificar, reconhecer e valorizar a experiência e vivência dos profissionais, utilizando a sua bagagem acumulada como subsídio formativo. As atividades incluirão discussão de casos, análise de práticas exitosas e elaboração coletiva de estratégias de intervenção, promovendo um espaço de escuta, troca e construção conjunta.

Esta perspectiva é sustentada por Nóvoa quando trata da "criação de redes de (auto)formação" e a consolidação de "espaços de formação mútua" (Nóvoa, 1992, p. 14) e por Gatti *et al.* "ao desenvolver a reflexão com os pares" (Gatti *et al.,* 2019). Nesse movimento, a formação dialógica e colaborativa favorece a superação do isolamento profissional, ao constituir uma rede de apoio entre pares, criando um espaço de fortalecimento da autonomia e da construção de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social. A partilha de experiências, a escuta sensível e a problematização coletiva contribuem para o fortalecimento dos vínculos profissionais e para o desenvolvimento de estratégias mais consistentes de enfrentamento dos desafios cotidianos da escola. Além disso, ao deslocar o líder de uma atuação predominantemente burocrática para uma função mediadora e formativa, o processo contribui para o desenvolvimento de lideranças pedagógicas.

Desse modo, esta perspectiva formativa configura-se como um processo dialógico que utiliza dados como disparadores de reflexão, promovendo não apenas a análise da realidade, mas a transformação das práticas institucionais. Ao articular formação, gestão e prática, constitui-se como estratégia potencial para o fortalecimento da atuação dos líderes e para a qualificação dos processos educativos.

Aspectos metodológicos

A presente produção caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e analítica, configurando-se como uma análise de situação que articula a interface entre uma pesquisa-intervenção concluída (Mestrado) e o delineamento de uma investigação em andamento (Doutorado). O percurso metodológico organiza-se em três momentos cronológicos e procedimentais interdependentes:

No primeiro momento, correspondente ao mestrado, a investigação assumiu o caráter de pesquisa-intervenção, utilizando os Círculos de Cultura, fundamentados nos pressupostos de Freire (2011), como estratégia formativa no Centro de Atendimento Pedagógico à Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPENE). Os procedimentos envolveram encontros dialógicos sistemáticos para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), priorizando a escuta sensível e a valorização do saber da experiência dos sujeitos envolvidos.

No segundo momento, que sustenta a problematização teórica desta comunicação, realizou-se um estudo do tipo Estado do Conhecimento (EC). A coleta de dados ocorreu entre maio e julho de 2026 nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, abrangendo o recorte temporal de 2020 a 2026. O percurso investigativo utilizou os descritores isolados “liderança educacional” e, posteriormente, a combinação “liderança educacional” + “coordenação pedagógica”, visando identificar o protagonismo dado a esses sujeitos na produção científica nacional. A análise seguiu a técnica de leitura técnica de títulos e resumos para extração de objetivos, metodologias e teses centrais, totalizando um *corpus* de 49 trabalhos analisados.

No terceiro momento (procedimento previsto) referente ao delineamento da proposta de doutorado em Serrinha-BA, a metodologia foca no desenvolvimento de lideranças educacionais por meio de uma nova rede de (auto)formação mútua. Os procedimentos metodológicos previstos estruturam-se em:

Levantamento de dados e diagnóstico antecipado: Realização de diagnóstico para identificar anseios, lacunas formativas e desafios reais das lideranças locais, assegurando que o processo esteja alinhado às necessidades do contexto.

Encontros sistemáticos colaborativos: Organização de sessões de formação dialógica que utilizam dados educacionais e situações do cotidiano escolar como disparadores de reflexão crítica.

Dispositivos de análise de prática: Uso de discussão de casos, análise de práticas exitosas e elaboração coletiva de estratégias de intervenção, visando a consolidação da práxis (articulação entre ação e reflexão).

Dessa forma, o trabalho busca transformar atividades burocráticas de gestão em processos coletivos de aprendizagem, fundamentando a transição do coordenador pedagógico para uma liderança pedagógica transformadora.

Resultados e discussões

A pesquisa de mestrado constituiu o ponto de partida desta investigação ao evidenciar que os espaços dialógicos, inspirados nos pressupostos de Freire, podem atuar como dispositivos formativos capazes de promover reflexão crítica, autonomia e construção coletiva. A experiência com os Círculos de Cultura possibilitou não apenas a elaboração do PPP do CAPENE, mas também o fortalecimento de vínculos profissionais, a troca de experiências e o repensar das práticas institucionais.

Os resultados evidenciaram que os espaços dialógicos favoreceram a superação de práticas predominantemente técnico-burocráticas, deslocando o foco da aplicação de procedimentos para a reflexão crítica sobre a prática. Esse movimento fortaleceu a autonomia profissional e ampliou a participação coletiva nos processos institucionais. Nesse sentido, a formação deixa de ser um processo transmissivo para se constituir como prática reflexiva, conforme discutido por Nóvoa (1992), e situada no contexto real de atuação dos profissionais.

A análise dos dados consolidados no estudo do Estado do Conhecimento (2020-2026) evidencia um descompasso significativo entre o discurso teórico da liderança distribuída e a produção científica nacional. Enquanto o referencial teórico contemporâneo, pautado em autores como Lück (2021) e Libâneo (2018), defende modelos participativos e compartilhados, os resultados do levantamento revelam que o diretor

escolar ainda é o centro gravitacional das pesquisas, protagonizando 52,94% das obras analisadas. Em contrapartida, o coordenador pedagógico aparece como foco central da liderança em apenas 5,88% do conjunto, o que desvela uma "invisibilidade estrutural" acadêmica desse profissional no que tange ao seu papel como líder educacional.

Essa disparidade quantitativa reflete uma permanência estrutural que tende a reduzir o coordenador a papéis burocráticos ou de "tapa-buraco" institucional, negligenciando sua dimensão estratégica como líder-formador e elo articulador da escola. A investigação aponta que essa invisibilidade é agravada por um vazio normativo nacional, uma vez que as atribuições da função são dispersas em legislações locais sem uma matriz unificada, somada à carência de formação específica sobre liderança nos currículos de Pedagogia. Portanto, a interface proposta entre o mestrado e o doutorado busca tensionar esse cenário, reafirmando que a liderança é uma competência técnica e política adquirida, essencial para superar o isolamento profissional e fortalecer a gestão democrática.

Nesse sentido, a formação continuada realizada de forma coletiva configura-se como estratégia relevante para o desenvolvimento de lideranças pedagógicas colaborativas, rompendo a concorrência entre os líderes e fomentando a troca de experiências, promovendo a interação, da escuta e da construção compartilhada de soluções.

Além disso, ao promover a partilha de experiências e o confronto de diferentes realidades, a formação dialógica e colaborativa tende a reduzir o isolamento profissional e a ressignificar o trabalho do líder, transformando práticas fragmentadas e exaustivas em processos colaborativos.

Considerações finais

A articulação entre a pesquisa de mestrado e a proposta de doutorado revela que a transição do coordenador pedagógico de executor burocrático para liderança pedagógica transformadora não é um movimento espontâneo, mas fruto de uma práxis dialógica e colaborativa. Conclui-se que os espaços dialógicos, inicialmente testados nos Círculos de Cultura do CAPENE, são dispositivos potentes para romper o isolamento profissional e fomentar a autonomia técnica frente à sobrecarga de demandas administrativas.

A investigação evidencia que a "invisibilidade estrutural" do coordenador, confirmada pelo fato de este profissional ser o foco de apenas 5,88% das produções científicas nacionais sobre liderança, é alimentada

por uma visão gerencialista que negligencia sua dimensão pedagógica. Nesse sentido, o estudo reafirma que a liderança educacional deve ser compreendida como uma competência técnica e política adquirida, e não como um dom inato, exigindo investimentos urgentes em processos de formação continuada em serviço.

Como possibilidade para pesquisas futuras, aponta-se a necessidade de construção de referenciais que preencham o vazio normativo nacional da função, visando consolidar o coordenador como agente estratégico de inovação. Embora a pesquisa tenha intenção de ancorar na realidade de Serrinha-BA, a discussão desenvolvida aponta para desafios presentes em diferentes redes públicas de ensino, especialmente no que se refere à necessidade de processos formativos colaborativos que fortaleçam a liderança pedagógica e qualifiquem a gestão democrática. Nesse sentido, o estudo amplia o debate sobre a formação continuada em serviço ao evidenciar que o desenvolvimento de lideranças constitui uma dimensão estratégica para a melhoria dos processos educativos.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: Edições UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola***:* teoria e prática. 6. ed. Heccus, 2018.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 11. ed. Vozes, 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo***:* uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**. 15. ed. Libertad, 2013.

DIÁLOGOS COM O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNEB *CAMPUS* XI: REFLEXÕES À LUZ DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Thaís Meireles de Oliveira
Universidade do Estada da Bahia - UNEB

Leilany Marry Brizolara
Universidade do Estada da Bahia - UNEB

Marcia Torres Neri Soares
Universidade do Estada da Bahia - UNEB

Introdução

O presente texto decorre de diálogos estabelecidos entre professoras da Educação Básica e Superior e reflexões advindas de seu exercício profissional e acadêmico em nível *stricto sensu* na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Educação, *Campus* XI (DEDC11) Serrinha-BA, Programa de Pós Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES).

Especificamente neste trabalho, objetiva apresentar resultados oriundos da participação de egressas do PPGIES no Curso de Licenciatura em Pedagogia do DEDC11, por meio da modalidade metodológica de Roda de Conversa intitulada "Pesquisa bibliográfica no campo educacional: diálogos, (im)possibilidades e perspectivas metodológicas em construção".

A atividade foi realizada no semestre letivo de 2025.2 e parte da compreensão teórica acerca do sentido colaborativo construído à várias mãos e das contribuições de pesquisas de natureza bibliográfica ao campo da discussão sobre a inclusão de estudantes com deficiência.

A colaboração é discutida a partir dos pressupostos teóricos de Freire (1994; 1997; 2002; 2014), pois tem se constituído como um caminho

para realização e fortalecimento das pesquisas desenvolvidas, a exemplo das compartilhadas durante a Roda de Conversa supracitada.

No tocante à inclusão, a deficiência é discutida sob a perspectiva de sua produção social (Diniz, 2007), afinal essa compreensão permeia os estudos de base para atividade por acreditar na relevância em superar a patologização da deficiência e a inserção do debate no cenário político da inclusão desses estudantes.

Para fins de organização, além desta seção Introdutória, o texto discute a base teórica pretendida por meio da seção intitulada "A centralidade da colaboração e suas contribuições à inclusão escolar de estudantes com deficiência: a utilização da pesquisa bibliográfica". Em seguida, na seção "Percurso metodológico: organização, contribuições e resultados" discute-se a metodologia e resultados da experiência da qual origina-se o estudo. Finalmente, apresenta-se as "Considerações Finais" com o fito de indicar novas possibilidades de estudos centrados na articulação entre graduação e pós em propostas de ensino. No seguimento, inicia-se a discussão acerca da base teórica, etapa importante para as discussões pretendidas.

A centralidade da colaboração e suas contribuições à inclusão escolar de estudantes com deficiência: a utilização da pesquisa bibliográfica

Esta seção aborda a fundamentação teórica do estudo. Nesse sentido, a colaboração alcançou centralidade na atividade relatada neste texto. Segundo Freire (1997, p. 42), não há diálogo sem conflito "[...] o conflito parteja a nossa consciência. Negá-la é desconhecer os mais mínimos pormenores da experiência vital e social. Fugir a ele é ajudar a preservação do status quo". A colaboração, portanto, não pressupõe uma falsa harmonia, antes a diversidade de opiniões e posicionamentos a respeito de um mesmo tema.

Desse modo, o cunho colaborativo tornou-se essencial aos trabalhos desenvolvidos pelas egressas em suas dissertações, bem como na/para organização da atividade aqui compartilhada. Isso só se fez possível, porque "Não há um penso, mas um pensamos", a concepção de pensar pressupõe a coparticipação de outros no ato de pensar sobre o objeto (Freire, 2002).

O primeiro passo para o "pensamos" se concretizou pela via do planejamento da Roda de Conversa articulada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB, *Campus* XI. Assim, segundo Freire (1994, p.

115): "[...] quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação." Embora a participação na atividade de ensino tenha sido pontual, considera-se sua inserção no planejamento de curso da docente e em sua condução nas discussões anteriores à realização da Roda de Conversa. Assim, foi possível apostar na relação de empatia necessária aos diálogos pretendidos.

Novamente Freire ensina sobre a importância do escutar, pois isso "[...] torna possível a quem fala, realmente comprometido com **comunicar** e não com fazer puros **comunicados**, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação" (Freire, 2002 p.132. Grifos do autor). A escuta da turma, embora tímida, demonstrou um interesse sobre como ocorrem as pesquisas em nível de mestrado e como o tema da deficiência tem sido teorizado no PPGIES, bem como a possibilidade de realizar pesquisas bibliográficas e sua importância para a consecução de pesquisas de intervenção.

Do ponto de vista da discussão teórica acerca da deficiência como uma produção social, as contribuições de Diniz (2007) foram bastante oportunas, pois mostrou a fulcralidade na superação de barreiras sociais e não na condição patológica do ser.

Quanto ao conteúdo apresentado, algumas discussões sobre a constituição de pesquisas inspiradas no Estado do Conhecimento (EC) (Morosini; Kols-Santos; Bittencourt, 2021) apresentaram-se como importantes. O diálogo, assim, teve como mote o conceito sobre EC e sua colaboração nas pesquisas acadêmicas.

Segundo Morosini e Fernandes (2014), o Estado do Conhecimento se constitui na: "[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo" (p. 102), congregando para isso periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Na conversa, alguns elementos iluminaram as discussões como a seleção de fontes a serem exploradas na busca de material de análise. Dentre os repositórios nacionais disponíveis foram destacados: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Bancos digitais de Institutos de Educação Superior (IES) com programas de

excelência acadêmica (avaliados pela CAPES com notas 6 e 7); Bancos de eventos nacionais ou internacionais, além de associações, e representações profissionais diversas.

Durante o diálogo, as graduandas em Pedagogia puderam identificar repositórios utilizados em suas buscas, bem como conhecer outros a serem explorados em futuras pesquisas. A discussão atrelada ao campo de estudo das egressas, inclusão de estudantes e/ou pessoas com deficiência, apresentou-se como necessária ao entendimento sobre tal demarcação cooperar para a definição de sua linha de estudos e futuras investigações.

Ainda com base no referencial metodológico abordado, a conversa possibilitou discutir os parâmetros para a escolha de descritores nas buscas realizadas. Desse modo, discutiu-se sobre a delimitação de uma única palavra-chave/descritor implicar no risco de baixa abrangência na busca. Da mesma forma, quando utilizados descritores amplos, o risco de tangenciar o tema principal, perdendo o foco.

Consoante as discussões apresentadas pelas debatedoras, a delimitação de palavras-chave ou descritores, na construção do EC, é fase importante por permitir a localização do amplo acervo bibliográfico acerca da temática em apreço.

A conversa adensou os passos para construção do EC. Segundo Morosini e Fernandes (2014), o passo inicial é realizado por meio de uma leitura flutuante, para construção da bibliografia anotada e sistematizada. Em seguida, a bibliografia categorizada exige uma leitura aprofundada dos textos selecionados para organizar as categorias analíticas. A bibliografia anotada, permite distribuir as informações em uma tabela dos estudos organizados por referência bibliográfica, com o ano da defesa, título e resumo.

Ainda segundo as autoras, a bibliografia sistematizada, constitui-se na relação de trabalhos de teses/dissertações a partir dos seguintes itens: número de identificação do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível da Pós-Graduação (mestrado ou doutorado), metodologia e resultados.

No tocante a emergência das categorias, Morosini e Fernandes (2014) apresentam contribuições para pensar não apenas em um reagrupamento, como também na conceituação da categoria identificada num exercício de superação de uma análise superficial e avanço para a compreensão do fenômeno investigado em sua totalidade.

A localização dos dados permite ao pesquisador construir um texto com abordagem do conhecimento ou campo de pesquisa em questão.

Assim, as pesquisas bibliográficas podem e devem ser amplamente utilizadas nas investigações sobre a deficiência no espaço escolar.

Desse modo, as egressas afunilaram as discussões atrelando-as ao campo teórico da deficiência. O interesse de estudiosos sobre a temática sugere a necessidade de realizar estudos bibliográficos a fim de identificar, dentro de sua amplitude e abrangência, conteúdos passíveis de estudos e/ou teorizações.

A utilização da metodologia permitiu caracterizar áreas passíveis de aprofundamento no campo da aprendizagem de estudantes com deficiência, mais especificamente voltada ao ensino da matemática, e dos direitos de pessoas com deficiência. O EC permitiu, por exemplo, identificar uma lacuna teórica acerca da utilização da estratégia metodológica de Grupo de Trabalho e até escrever sobre como a estratégia foi utilizada no cerne de um mestrado profissional (Silva; Soares, 2024).

Tomando por base os pressupostos teóricos apresentados, descortinam-se a metodologia da Roda de Conversa desde sua organização, contribuições e resultados, como discutido a seguir.

Percurso metodológico: organização, contribuições e resultados

A atividade doravante relatada estruturou-se na modalidade de uma Roda de Conversa intitulada "A pesquisa bibliográfica no campo educacional: diálogos, (im)possibilidades e perspectivas metodológicas em construção" e desenvolvida em uma turma do VIII semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Uneb, *Campus* XI, no dia 29 de novembro de 2025, no Componente Curricular Núcleo de Iniciação à Docência (NID) IV.

A atividade foi planejada pela também autora deste texto e professora do Componente Curricular. Com a carga horária de 04h, a atividade foi organizada de modo a atender os seguintes objetivos: Identificar experiências de pesquisas do DEDC XI com suas respectivas abordagens teórico e metodológicas; Socializar percursos metodológicos na construção do EC como fase imprescindível para a realização de pesquisas interventivas; e Reconhecer espaços virtuais como fontes de pesquisa bibliográfica no campo educacional. Tais objetivos perseguiram a tônica de relacioná-los ao campo de discussão das autoras, todas com pesquisas na área da inclusão de estudantes com deficiência.

Sob o ponto de vista metodológico, a Roda de Conversa seguiu os parâmetros de uma exposição dialogada e oportunizou interações com os discentes da turma, a fim de promover diálogos sobre a temática por meio de dúvidas e/ou contribuições apresentadas. Quanto à avaliação, esta oportunizou identificar como a turma considerou possíveis contribuições ao seu percurso acadêmico, em especial ao conteúdo proposto no Componente Curricular NID IV.

A utilização da metodologia pareceu apropriada à discussão pretendida, afinal este tem sido "[...] um dos modos de consubstanciar dialogicamente intentos educativos e sistematização de informações desde uma dinâmica que, potencialmente, estabelece condições para a produção de saberes e reflexividades em partilha." (Pinheiro, 2020, p. 02).

Com base nessa produção de "saberes e reflexividades", as graduandas foram instigadas a pensar nas contribuições da pesquisa bibliográfica para a condução de suas pesquisas em andamento e/ou a desenvolver. Assim, foram profícuos os diálogos acerca do rigor metodológico de pesquisas de natureza bibliográfica a fim de construir conclusões acerca de determinada temática com segurança e respeito ao produzido academicamente em diferentes fontes de consulta.

A Roda de Conversa retira a ideia de uma exposição situando-se como uma tentativa de aproximação com os integrantes. Assim busca-se romper o "[...] momento para discursos de algumas pessoas, as consideradas mais capazes para falar aos outros" (Freire, 1997, p. 22). O formato, portanto, possibilita a quebra de uma suposta hierarquia e/ou detenção do saber, para torná-lo acessível a todas as pessoas.

Ademais a oportunidade de entrelaçar o conteúdo da Roda de Conversa à inclusão de estudantes com deficiência demarca um campo de estudos próprio com a sinalização de objetos de estudo ainda carentes de teorizações e pesquisas de modo a contribuir com o fortalecimento e interlocuções no âmbito da graduação e da pós (Soares, *et al.*, 2026), como a experiência compartilhada.

Assim, compreendendo a importância e as contribuições do EC para as pesquisas bibliográficas, Silva (2005) chama a atenção ao trazer tanto um caráter quantitativo quanto proporcionar a possibilidade do seu aprofundamento por uma abordagem qualitativa. O pesquisador, portanto, tem a possibilidade de trabalhar com dados numéricos, bem como outras características enriquecedoras para a constituição da pesquisa, como é o caso da realização de reflexões inerentes aos achados.

Diante disso, o EC nas etapas de construção de pesquisas acadêmicas permite reconfigurar os debates relacionados a diversos objetos de investigação, como no caso em destaque, da abordagem a respeito da deficiência. Dessa forma, conhecer o já realizado e/ou debatido sobre determinado tema é uma forma de averiguação para identificar lacunas e atualizações para serem reconfiguradas sobre os estudos em destaque.

Outro ponto de destaque é sua contribuição enquanto ferramenta de identificação para além de aspectos sobre a temática pesquisada, os direcionamentos ligados a perspectivas metodológicas utilizadas e suas contribuições para os trabalhos dos novos pesquisadores: a) pontua o referencial teórico ligado à área e/ou assunto de interesse; b) apresenta os possíveis problemas de pesquisa, e, até mesmo; c) ajuda no tema a ser discutido.

Como já tratado anteriormente é indiscutível a importância da utilização da Roda de Conversa no cenário de formação educacional. Quando o foco está nas discussões de temas relevantes e de grande impacto social, como é o debate sobre problemáticas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência, essa metodologia ganha maior relevância, pois aproxima a realidade acadêmica com os demais segmentos circundantes.

Dessa forma, as informações de acesso, confiabilidade de dados e abrangência de conhecimentos fornecidos pelo EC colaboram com a reflexão de graduandos sobre a relevância de sua pesquisa e os prováveis impactos.

Outro ponto importante é a socialização de produções acadêmicas importantes realizadas pelas autoras, em especial artigos como Silva e Soares (2024) e Silva, Oliveira e Soares (2025). As produções compartilhadas com as graduandas, de algum modo, podem influenciar positivamente para a busca de publicações no campo da Pedagogia e de suas respectivas áreas de aprofundamento.

A colaboração na forma apreendida neste texto possibilitou a percepção sobre a importância de ações articuladas entre graduação e pós, afinal incontestes são as contribuições das duas esferas acadêmicas. Tendo em vista os resultados do estudo, apresentam-se as Considerações Finais com a expectativa de fortalecer as discussões aqui problematizadas e assim anunciar outras perspectivas investigativas para experiências realizadas.

Considerações finais

O texto, originado do entrelaçamento das formações acadêmicas de egressas do PPGIES e sua orientadora em uma atividade de ensino desenvolvida no Curso de Licenciatura em Pedagogia do DEDC11, oportunizou conhecer contribuições advindas da Roda de Conversa "Pesquisa bibliográfica no campo educacional: diálogos, (im)possibilidades e perspectivas metodológicas em construção".

As reflexões estabelecidas inserem o debate na necessária articulação coletiva ou no sentido colaborativo anunciado nesta produção, pois "[...] quanto mais certo de que estou certo me sinto convencido, tanto mais corro o risco de dogmatizar minha postura, de **congelar-me** nela, de fechar-me sectariamente no ciclo de minha verdade" (Freire, 2014, p.13. Grifos do autor). Abrir-se ao diálogo oportuniza sair do "ciclo de minha verdade" para, com o outro, anunciar outras possibilidades investigativas.

Desse modo, como contribuições, ressalva-se o uso da colaboração em pesquisas acadêmicas realizadas em um programa *stricto sensu* de abordagem profissional e os contributos de pesquisas bibliográficas para o campo teórico e empírico de investigações acerca da inclusão de estudantes com deficiência. A atividade também sugere a continuidade de pesquisas interventivas (Soares *et. al.*, 2026) bem como a importância de pesquisas de natureza bibliográfica para a sua consecução.

De modo geral, as graduandas demonstraram satisfação pela realização da atividade, bem como vislumbram possibilidades futuras para o desenvolvimento de estudos aliados ao lastro de produções acadêmicas já existentes.

Conversar com egressas do PPGIES e de cursos de Licenciatura, da mesma instituição, como comprovam a formação inicial das autoras deste texto também pode inspirar graduandas a desenvolver estudos em nível de pós-graduação, assim como vislumbrar futuras participações em cursos de Licenciatura como exemplifica a experiência compartilhada.

Com base no estudo, cuja gênese está em uma atividade de ensino com ênfase na articulação entre graduação e pós, é possível ratificar a relevância de diálogos durante a formação inicial em cursos de Licenciatura como o caso relatado, além do potencial formativo tanto para egressas do PPGIES quanto para graduandas em Pedagogia.

Referências

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Olho d 'água, 1997.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875. Acesso em: 25 jul. 2026.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

PINHEIRO, Leandro Rogério. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Revista Pro-Posições** 31, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/jxjfFR8ZtfFkHNJ36CX6mFp/?format=html&lang=pt acesso em: 25 jul. 2026.

SILVA, A. C. da. **Metodologia do trabalho acadêmico**. Indaial: ASSELVI, 2005.

SILVA, Joyce Santana Araújo; OLIVEIRA, Thais Meirelles de; SOARES, Marcia Torres Neri. Intera-Ações para/no respeito às diferenças: um relato de experiência e suas aproximações com cuidadores de pessoas com deficiência . **Revista Ouricuri**, Brasil, v. 14, n. 2, p. 03–17, 2025. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/ouricuri/article/view/21878. Acesso em: 25 jul. 2026.

SILVA, Leilany Marry Brizolara; SOARES, Marcia Torres Neri. (In)Visibilidade dos direitos de pessoas com deficiência: perspectivas acadêmicas em construção na/para utilização do grupo de trabalho como estratégia metodológica. **Revasf.** Petrolina, Pernambuco. vol. 14, n.34, p. A12 01-31, agosto, 2024. Disponível em: https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/2744/1852 Acesso em 22 jul. 2026.

SOARES, Marcia Torres Neri; SILVA, Leilany Marry Brizolara; SAN-

TOS, Thaiana Ferreira dos; ARAÚJO, Patrícia de Sena; ALVES, Izabel Cristina Lima Dias. Pesquisas interventivas e formação docente: contextos e (im) possibilidades metodológicas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 31, 2026. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/16370. Acesso em: 19 jul. 2026.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) E A CONSTRUÇÃO DO COMPROMISSO POLÍTICO E PROFISSIONAL COM A ALFABETIZAÇÃO

Leila Talita Vieira da Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Cenilza Pereira dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Introdução

A alfabetização constitui um processo essencial para a garantia do direito à educação e para a participação crítica dos sujeitos na sociedade. Entretanto, apesar dos avanços das políticas públicas voltadas à educação básica, os índices de alfabetização ainda revelam desafios significativos, evidenciando que muitas crianças concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental sem consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse contexto, a atuação das professoras alfabetizadoras e sua formação assumem papel central na promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e com a inclusão de todos os estudantes.

A compreensão da docência como uma prática ética, política e socialmente comprometida amplia a discussão sobre o papel da professora alfabetizadora, ao reconhecer que o compromisso político e profissional se manifesta na intencionalidade educativa, na defesa do direito à aprendizagem e na construção de práticas pedagógicas que respondam às necessidades dos estudantes. Assim, a formação docente não pode restringir-se ao domínio de conhecimentos técnicos, mas deve favorecer o desenvolvimento de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a qualidade social da educação.

Nessa perspectiva, discutir a formação de professoras alfabetizadoras implica compreender que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional, articulando conhecimentos acadêmicos, experiências vivenciadas, reflexão sobre a prática e formação continuada. Desse modo,

a constituição do compromisso político e profissional não ocorre de forma espontânea, mas resulta de um processo permanente de desenvolvimento profissional, influenciado tanto pelos percursos formativos quanto pelas condições concretas de exercício da docência.

Além disso, refletir sobre o compromisso político e profissional docente torna-se particularmente relevante diante das demandas contemporâneas da alfabetização. As desigualdades educacionais, a diversidade presente nas salas de aula e a necessidade de garantir o direito de aprendizagem de todas as crianças exigem professoras capazes de articular conhecimentos pedagógicos, sensibilidade às diferentes realidades e compromisso com uma educação pública democrática e socialmente referenciada. Nesse cenário, investigar a relação entre formação docente e compromisso profissional contribui para ampliar o debate sobre a qualidade da alfabetização e o fortalecimento da profissionalidade docente.

A escolha da temática decorre de inquietações construídas ao longo da formação inicial em Pedagogia, especialmente durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e no estágio supervisionado, quando foi possível observar a presença de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas series do 3° ao 5°, ano que ainda não haviam se apropriado da leitura e da escrita. Essas experiências suscitaram reflexões acerca da relação entre a formação docente e a construção do compromisso político e profissional das professoras alfabetizadoras, evidenciando a relevância da investigação para os campos da formação de professores e da alfabetização.

Diante desse cenário, o estudo buscou responder à seguinte questão: como a formação de professoras influencia a construção do compromisso político e profissional das professoras alfabetizadoras? Para tanto, teve como objetivo compreender como a formação de professoras influencia a construção desse compromisso, discutindo sua relação com a alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ética e compromisso político: a formação de professoras alfabetizadoras

Nesta seção, são apresentados os principais conceitos que sustentam a pesquisa. O referencial teórico desta pesquisa fundamentada em três eixos centrais: formação de professores, compromisso político e profissional docente e alfabetização, compreendidos como dimensões indissociáveis para a garantia do direito à aprendizagem das crianças nos anos iniciais

do Ensino Fundamental. A investigação parte da compreensão de que a atuação do professor alfabetizador ultrapassa o domínio de técnicas de ensino, exigindo uma formação crítica, ética e comprometida com a transformação da realidade educacional.

No campo da formação de professores, Gatti (2013, 2014) destaca que a formação inicial dos pedagogos ainda apresenta fragilidades, especialmente no preparo para a alfabetização, evidenciando a necessidade de currículos que articulem conhecimentos teóricos, didáticos e experiências práticas. André (2010), ao analisar a produção científica sobre formação docente, demonstra que esse campo evoluiu de uma perspectiva centrada apenas nos cursos de formação para uma compreensão mais ampla, que considera os saberes, as práticas e a identidade profissional dos professores. Essas contribuições evidenciam que a formação docente deve ser entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional.

Nessa mesma perspectiva, Pimenta (2012) concebe a formação docente como um processo contínuo de construção da identidade profissional, desenvolvido por meio da articulação entre teoria e prática. Para a autora, os saberes da docência são constituídos pelos conhecimentos da experiência, pelos saberes científicos e pelos saberes pedagógicos, constantemente ressignificados no exercício da profissão. Tardif (2002, 2014) complementa essa discussão ao afirmar que os saberes docentes possuem natureza social e são construídos ao longo da trajetória profissional, mobilizando experiências, conhecimentos acadêmicos e práticas cotidianas. Assim, ensinar implica refletir criticamente sobre a própria prática e compreender a docência como profissão marcada por responsabilidades éticas, pedagógicas e sociais.

O segundo eixo refere-se ao compromisso político e profissional docente, conceito central desta pesquisa. Freire (1987, 1996) compreende a educação como um ato político, afirmando que não existe neutralidade na prática educativa. Toda ação pedagógica expressa escolhas éticas, sociais e políticas, exigindo do professor compromisso com a emancipação dos sujeitos, a justiça social e a democratização da educação. Nessa perspectiva, o compromisso político manifesta-se na defesa do direito à aprendizagem, na valorização do diálogo e na construção de práticas pedagógicas problematizadoras e humanizadoras.

A discussão também dialoga com o conceito de profissionalidade docente, desenvolvido por Contreras (2002), Nóvoa (1995) e Pimenta (1999), que compreendem a docência como uma profissão construída

pela articulação entre identidade profissional, autonomia, saberes e compromisso ético e político. Dessa forma, o compromisso profissional não se restringe à competência técnica, mas envolve responsabilidade social, reflexão crítica e compromisso com a formação humana. Neste estudo, compreende-se que compromisso político e compromisso profissional constituem dimensões inseparáveis da atuação docente, especialmente no processo de alfabetização.

O terceiro eixo aborda a alfabetização como prática social e política. Soares (2020) defende que alfabetizar e letrar são processos indissociáveis, sintetizados na proposta do *alfaletrar*, na qual a aprendizagem do sistema de escrita ocorre articulada às práticas sociais de leitura e escrita. Para a autora, a alfabetização não se limita à decodificação do código linguístico, mas possibilita a inserção crítica dos sujeitos na cultura escrita. Freire (1989) amplia essa compreensão ao afirmar que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", defendendo uma alfabetização comprometida com a conscientização e a transformação da realidade. Embora seus estudos estejam voltados para a alfabetização de adultos, seus princípios dialogam com a alfabetização das crianças ao compreender a leitura e a escrita como instrumentos de emancipação.

Assim, o referencial teórico evidencia que a construção do compromisso político e profissional das professoras alfabetizadoras depende de processos formativos consistentes, da valorização dos saberes docentes e da compreensão da alfabetização como direito social. A articulação entre as contribuições de Gatti (2013, 2014), André (2010), Pimenta (2012), Tardif (2002, 2014), Freire (1967, 1987, 1989, 1996) e Soares (2020) sustenta a defesa de uma formação que integre competência técnica, reflexão crítica e compromisso ético e político, fortalecendo práticas alfabetizadoras comprometidas com a garantia do direito à aprendizagem e com a construção de uma educação pública democrática e socialmente referenciada.

Caminhos metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, por compreender que a construção do compromisso político e profissional das professoras alfabetizadoras constitui um fenômeno complexo, permeado por aspectos sociais, históricos e subjetivos. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa possibilita compreender significados, valores,

crenças e experiências vivenciadas pelos sujeitos, favorecendo uma análise contextualizada da realidade. O caráter exploratório fundamenta-se em Gil (2002), ao possibilitar maior aproximação com o problema investigado e contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a temática.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em duas etapas complementares. A primeira consistiu na construção do referencial teórico, fundamentado nas contribuições de Gatti (2013, 2014), André (2010), Pimenta (2012), Tardif (2002, 2014), Freire (1967, 1987, 1989, 1996), Contreras (2002), Nóvoa (1995) e Soares (2020), cujas produções discutem a formação de professores, o compromisso político e profissional docente e a alfabetização. Essa etapa possibilitou a delimitação dos principais conceitos da investigação e forneceu subsídios para a interpretação e análise dos dados produzidos na pesquisa de campo.

Na segunda etapa, realizou-se a pesquisa de campo com professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de Feira de Santana – BA. A produção dos dados ocorreu por meio de dois instrumentos complementares: um questionário estruturado, aplicado a professoras que atuavam no ciclo de alfabetização em diferentes escolas da rede municipal, e duas rodas de conversa desenvolvidas com professoras alfabetizadoras de uma escola participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Alfabetização.

A utilização de diferentes instrumentos buscou ampliar as possibilidades de compreensão do objeto investigado. O questionário permitiu caracterizar o perfil das participantes, suas trajetórias formativas e suas percepções acerca da formação docente, da alfabetização e do compromisso político e profissional. As rodas de conversa, por sua vez, favoreceram o aprofundamento das discussões, o diálogo entre as participantes e a reflexão coletiva sobre os desafios e as experiências vivenciadas na prática docente.

Ressalta-se que nem todas as professoras que participaram das rodas de conversa responderam ao questionário, assim como nem todas as respondentes do questionário participaram das discussões coletivas. Em razão dessa composição distinta, optou-se por realizar análises separadas dos dados produzidos por cada instrumento, respeitando suas especificidades metodológicas. No estudo que deu origem a este trabalho, os resultados provenientes do questionário e das rodas de conversa foram posteriormente articulados, possibilitando identificar aproximações, diferenças e elementos complementares para a compreensão do objeto investigado.

Entretanto, considerando o recorte proposto para este artigo e os limites de extensão do texto, optou-se por apresentar e discutir exclusivamente os resultados produzidos a partir do questionário. Essa escolha visa possibilitar uma análise mais aprofundada dos achados desse instrumento, sem comprometer a consistência das discussões. Os resultados provenientes das rodas de conversa, embora integrem a pesquisa mais ampla, serão objeto de análise em outra produção, preservando a riqueza interpretativa de ambos os instrumentos.

A pesquisa foi desenvolvida em conformidade com os princípios éticos que orientam as investigações com seres humanos, assegurando às participantes a participação voluntária, o sigilo das informações e a preservação de suas identidades por meio da utilização de pseudônimos. Desse modo, os procedimentos metodológicos adotados mostraram-se coerentes com os objetivos da pesquisa, possibilitando compreender como a formação de professoras influencia a construção do compromisso político e profissional das alfabetizadoras e seus desdobramentos na garantia do direito à aprendizagem das crianças.

A construção do compromisso político e profissional docente no contexto da alfabetização: Resultados e discussões

Participaram do questionério 12 professoras alfabetizadoras, a sua caracterização das participantes do questionário evidencia um grupo de professoras com formação específica para a docência e trajetória profissional consolidada. Os dados demonstraram a presença de profissionais experientes no campo da educação e inseridas em processos de formação continuada. O questionário foi estruturado em cinco blocos temáticos, contendo questões fechadas, abertas e de múltipla escolha, com o objetivo de compreender como a formação docente influencia a construção do compromisso político e profissional e seus reflexos no processo de alfabetização. Os dados foram sistematizados e organizados nos seguintes tópicos: Formação Docente e Alfabetização, Práticas Pedagógicas no Processo de Alfabetização, Compromisso Político e Profissional docente e Desafios e Perspectivas para a Alfabetização, que serão discutidos a seguir.

Formação docente e alfabetização

No presente bloco, os dados revelaram uma percepção crítica das participantes em relação à formação inicial para atuar na alfabetização.

Apenas 8,3% consideraram ter recebido preparo suficiente durante a graduação, enquanto 58,3% afirmaram que esse preparo ocorreu apenas parcialmente e 33,3% consideraram que não receberam formação suficiente. Esses resultados reforçam as discussões de Gatti (2014) sobre as fragilidades da formação inicial e dialogam com Nóvoa (1995), ao compreender a formação docente como um processo contínuo. Em contrapartida, 91,7% das participantes relataram participação em formações continuadas, evidenciando o reconhecimento desse espaço como fundamental para o fortalecimento da prática pedagógica e da identidade profissional.

Como destaca uma das participantes:

> Quando o professor assume o compromisso com sua formação, especialmente a continuada, conduz o processo de alfabetização com mais segurança e competência. Por meio de atividades diagnósticas bem elaboradas e estruturadas, consegue identificar as necessidades dos alunos, compreende os caminhos que precisam ser percorridos e desenvolve estratégias de ensino mais eficazes e significativas para a aprendizagem. (PQ1, 2026)

A fala evidencia a relação estabelecida pelas professoras entre formação continuada, qualificação da prática pedagógica e garantia da aprendizagem dos estudantes.

Práticas pedagógicas no processo de alfabetização

No que se diz respeito as práticas pedagógicas no processo de alfabetização, as participantes afirmaram mobilizar diferentes estratégias pedagógicas, destacando atividades lúdicas (91,7%), práticas de leitura e escrita (83,3%), diferentes gêneros textuais (83,3%), atividades de consciência fonológica (83,3%) e projetos de leitura (58,3%). Os dados evidenciam uma compreensão da alfabetização como um processo que articula alfabetização e letramento, em consonância com Soares (2020), revelando um compromisso com práticas diversificadas voltadas à aprendizagem das crianças.

Esse compromisso pode ser observado nas falas das participantes:

> Usando todas as formas, para que haja um aprendizado significativo. (PQ4, 2026)

> Um professor com compromisso vai além das práticas pedagógicas, buscando estratégias diferenciadas para auxiliar seus alunos. (PQ5, 2026)

> Um professor comprometido busca formas diferentes de ensinar, respeita o tempo de cada aluno e incentiva a participação e o aprendizado de todos. (PQ6, 2026)

Além disso, ao apontarem como principais fatores que influenciam a aprendizagem a formação docente (91,7%), as condições de trabalho (83,3%), a participação da família (75%) e as políticas educacionais (58,3%), as professoras demonstram compreender que a alfabetização depende da articulação entre diferentes dimensões do trabalho educativo.

Compromisso político e profissional docente

Os resultados indicam que as participantes associam o compromisso político e profissional principalmente à responsabilidade, à ética e ao compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, apenas parte das respostas explicita a dimensão política da docência, indicando a necessidade de aprofundamento dessa discussão nos processos de formação inicial e continuada.

As participantes definiram esse compromisso da seguinte forma:

> Compromisso político e profissional do professor é ensinar com responsabilidade. (PQ2, 2026)

> O compromisso que o professor deve ter no que envolve valores éticos e sociais para o desenvolvimento pleno do aluno. (PQ3, 2026)

> O professor atua de maneira ética e profissional com seus alunos. (PQ4, 2026)

Uma compreensão mais ampla aparece na seguinte resposta:

> Entendo que o compromisso político e profissional do professor deve ser ético pautado em promover uma educação transformadora voltada para a cidadania, formação crítica e reflexiva. (PQ5, 2026)

As professoras também reconheceram que esse compromisso depende das condições institucionais oferecidas pela escola, conforme evidenciam as respostas:

> A mão dupla da aprendizagem. (PQ6, 2026)

> Comprometimento dos professores e demais funcionários. Formação continuada do corpo docente. Apoio familiar. Estrutura física da instituição. Disponibilidade de materiais. Auxiliares de classe em número suficiente apoiando os alunos com especificidades. (PQ7, 2026)

> Quando a instituição oferece apoio pedagógico, formação continuada, recursos adaptados, plano de ação e valorização profissional. (PQ8, 2026)

Esses resultados demonstram que o compromisso político e profissional é compreendido como uma construção que articula responsabilidade, ética, formação continuada, valorização profissional e garantia do direito à aprendizagem.

Desafios e perspectivas para a alfabetização

As participantes apontaram como principais desafios para assegurar a alfabetização das crianças a insuficiência da formação docente, o reduzido envolvimento das famílias e a fragilidade das políticas públicas. Os resultados reforçam que a alfabetização é compreendida como um processo que extrapola a atuação individual do professor e depende de condições institucionais e políticas adequadas.

As respostas evidenciam essa compreensão:

> Falta de formação para os professores. (PQ8, 2026)
>
> Falta de apoio e compromisso da família. (PQ9, 2026)
>
> Falta de apoio em políticas públicas (SEDUC). (PQ10, 2026)
>
> Formação continuada de alfabetização e melhores condições de trabalhos para os docentes. Ajuda da família na realização das atividades de casa. (PQ12, 2026)
>
> Ajuda de todos os lados. Não temos. (PQ1, 2026)

Quando questionadas sobre ações que poderiam contribuir para melhorar os resultados da alfabetização, as professoras destacaram o fortalecimento das políticas públicas (100%), a ampliação da formação continuada (75%), a melhoria das condições de trabalho (66,7%) e maiores investimentos em materiais didáticos (58,3%). Esses achados reafirmam que a construção do compromisso político e profissional docente está diretamente relacionada às oportunidades de formação, às condições de trabalho e ao apoio oferecido pelas políticas educacionais.

Considerações finais

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu compreender que a construção do compromisso político e profissional das professoras alfabetizadoras é um processo contínuo, constituído pela articulação

entre formação, experiência docente, reflexão crítica sobre a prática e condições objetivas de exercício da profissão. Nesse sentido, a investigação reafirma que esse compromisso ultrapassa a dimensão técnica da docência, assumindo uma perspectiva ética, política e social comprometida com a garantia do direito de todas as crianças à alfabetização.

As análises evidenciaram que a formação de professoras ocupa um lugar central nesse processo, uma vez que contribui para o fortalecimento da identidade profissional, da autonomia docente e da capacidade de desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a equidade e a aprendizagem. Contudo, a consolidação desse compromisso também requer políticas públicas que assegurem condições adequadas de trabalho, valorização profissional e oportunidades permanentes de formação.

Como contribuição, este estudo amplia as discussões sobre a relação entre formação docente e compromisso político e profissional na alfabetização, ao evidenciar que a garantia do direito à aprendizagem depende tanto do engajamento das professoras quanto do compromisso institucional e estatal com a educação pública de qualidade.

Por fim, considera-se pertinente que futuras pesquisas ampliem esse debate, envolvendo um número maior de participantes, diferentes redes e contextos educacionais, bem como investiguem de que maneira políticas de formação inicial e continuada contribuem para o fortalecimento da profissionalidade docente e para a construção do compromisso político e profissional das professoras alfabetizadoras. Espera-se que este estudo contribua para fomentar novas reflexões e ações voltadas ao fortalecimento da formação docente e à garantia de uma alfabetização comprometida com a transformação social.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler***:* em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ENTRE SABERES E PRÁTICAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM E-BOOKS DO WEB SEMINTER

Jéssica da Silva Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Ivonete Barreto de Amorim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Gisele Ferreira do Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A formação de professores tem ocupado posição central nos debates educacionais, especialmente diante das constantes transformações sociais, políticas e pedagógicas que desafiam o trabalho docente. Nesse cenário, investigar como a produção científica tem abordado esse tema contribui para compreender tendências, perspectivas e lacunas presentes nas pesquisas sobretudo diante da emergência de novos contextos de aprendizagem e das diferentes experiências formativas desenvolvidas no âmbito da educação básica e superior.

As pesquisas produzidas sobre a formação de professores possibilitam identificar tendências, concepções e contribuições para o fortalecimento da profissionalidade docente, além de evidenciar desafios e possibilidades para a formação inicial e continuada. Diante desse contexto, esse estudo buscou responder a seguinte questão: quais tendências e concepções sobre a formação de professores podem ser identificadas na produção científica publicada nos e-books do Web Seminter, no Eixo I – Novos Contextos da Aprendizagem? Para responder a esse questionamento, teve como objetivo analisar como a formação de professores é abordada na produção científica publicada nos e-books do Web Seminter, identificando tendências, concepções e perspectivas formativas presentes nos estudos selecionados.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na metodologia do Estado do Conhecimento. O corpus da pesquisa foi constituído por seis artigos publicados nos e-books do Web Seminter, especificamente no Eixo I – Novos Contextos da Aprendizagem, selecionados por abordarem a temática da formação de professores. A análise das produções considerou seus objetivos, procedimentos metodológicos e principais resultados, buscando compreender como a formação docente é concebida nas investigações selecionadas.

Referencial teórico

A formação de professores constitui um campo de investigação amplamente discutido na área da Educação, em razão de sua relevância para a constituição da identidade profissional docente e para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. As discussões acerca da formação, as transformações sociais, culturais e educacionais têm evidenciado que o exercício da docência exige um processo contínuo de construção de conhecimentos, saberes e práticas, que se inicia na formação inicial e se estende ao longo da trajetória profissional.

Nessa perspectiva Nóvoa (2023) defende que a formação docente "deve ser concebida ao longo de todo o ciclo de vida profissional, desde o primeiro dia como licenciando até o último dia como professor" (Nóvoa, 2023, p. 85), articulando diferentes etapas da carreira e diferentes espaços de aprendizagem. Essa compreensão evidencia, que tornar-se professor é um processo permanente, marcada pela reconstrução constante da prática pedagógica.

Em consonância com essa perspectiva, Gatti, *et.al* (2019) afirmam que "a constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização" (Gatti, *et.al*, 2019, p. 41), ou seja, a profissionalidade docente é construída de forma progressiva em um processo de ampliação e atualização dos conhecimentos fundamentados que sustentam a prática pedagógica.

Diante dessa compreensão, a formação de professores ultrapassa os limites da formação inicial realizada na universidade, constituindo-se como um processo contínuo que acompanha toda a trajetória profissional. Nesse percurso, o docente amplia, ressignifica e reconstrói seus conhecimentos à medida que vivencia diferentes experiências formativas e enfrenta os desafios da prática educativa. Nesse sentido, torna-se fundamental

compreender como os saberes docentes são construídos e mobilizados na articulação entre teoria e prática, considerando que a reflexão crítica sobre a ação pedagógica possibilita ao professor atribuir novos significados à sua atuação e ao seu desenvolvimento profissional.

Aspectos metodológicos

Na especificidade da pesquisa à qual este trabalho está vinculado, tornou-se necessário compreender como a produção científica tem abordado as tendências e as concepções acerca da formação de professores. Para tanto, adotou-se a metodologia do Estado do Conhecimento, caracterizada como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, que possibilita identificar, sistematizar e analisar as produções acadêmicas sobre determinada temática, evidenciando tendências, aproximações e lacunas presentes no campo investigado.

Nessa perspectiva, o Estado do Conhecimento configura-se como uma modalidade de investigação pertinente mapeamento, a identificação, o registro e a categorização da produção acadêmica sobre determinado tema. Conforme destacam Morosini e Fernandes (2014), esse tipo de estudo possibilita o mapeamento produções existentes, permitindo identificar, registrar e categorizar o conhecimento produzido, conferindo maior segurança quanto às fontes de pesquisa e evidenciando temas e subtemas que demandam aprofundamento investigativo.

Para a realização deste estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico da produção científica publicada nos e-books do Web Seminter, especificamente no Eixo I – Novos Contextos da Aprendizagem. A constituição do corpus compreendeu a seleção de seis artigos que abordam a formação de professores. Posteriormente, procedeu-se à leitura integral dos estudos, considerando seus objetivos, procedimentos metodológicos e principais resultados, com vistas à compreensão as tendências e concepções de formação docente presentes nas produções analisadas. O Quadro 1, apresentado abaixo reúne a caracterização dos estudos selecionados, contemplando seus títulos, objetivos e procedimentos metodológicos.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados nos e-books Web Seminter

Autor	Ano	Título	Objetivo	Metodologia
Cenilza Pereira dos Santos. Robério Pereira Barreto. Helga Porto Miranda.		Interfaces Formativas: Mestrado Profissional e a Educação Básica	Mostrar a importância do mestrado profissional na melhoria das práticas de docentes na Educação Básica	Favorece a construção de propostas metodológicas interventivas na realidade do sujeito.
Ana Kallyne Santiago Ferreira. Luziene Aragão da Silva. Patrícia Júlia Souza Coelho.	2020	Estágio na Educação Infantil: Saberes Docentes e Prática Pedagógica	Analisar como o estágio supervisionado, na Educação Infantil, pode contribuir com a formação e a atuação do pedagogo, potencializando a constituição dos saberes docentes e as reflexões sobre a prática pedagógica.	Pesquisa de cunho qualitativo, no campo de abordagem exploratória.
Gildaite Moura de Queiroz. Juciara Costa da Fonseca Rios.	2020	Ciclo de Debates em Educação Especial: Contribuições Formativas para o Ensino Superior	Compreender de que maneira esta ação tem possibilitado aos graduandos do Campus XI, aos professores da Educação Básica e às famílias de pessoas com deficiência, reflexões sobre as práticas sociais, o cotidiano escolar e familiar, partindo do conhecimento sobre si mesmos, sobre a profissão e sobre o outro.	Pesquisa de abordagem qualitativa do tipo (auto) biográfica.
Selma Barros Daltro de Castro. Janieli Lopes Ferreira.	2022	Contributos da Intervenção Colaborativa na Formação de Professores a partir do PIBID	Analisa a perspectiva interventiva do PIBID como ação de formação de futuras pedagogas, problematizando as narrativas das bolsistas de iniciação à docência acerca dos contributos do programa para a formação de estudantes de Pedagogia.	Intervenção colaborativa.
Nívia Valéria Carneiro Rosas Vencimento. Liége Maria Queiroz Sitja	2024	Codocência Universitária: Contribuições para a Prática Docente e Formação Profissional	Socializar resultados da investigação realizada na Universidade do Estado da Bahia, especificamente no campus XI, município de Serrinha, interior do Estado da Bahia.	Pesquisa bibliográfica e documental, pesquisa de campo e entrevista fenomenológica

Rosana Fernandes Falcão/ Amanda Cunha Tavares Olavo/ Raíssa Ventim Vilas Boas	2024	A Centralidade do Estágio Supervisionado na Formação de Pedagogos em Espaços Não Escolares	Analisar as implicações do estágio curricular, em espaços não escolares, para a formação de pedagogos.	Este estudo está ancorado na abordagem qualitativa, uma pesquisa de campo.

Fonte: Elaborado pelas autoras, (2026).

Após a identificação e caracterização dos artigos selecionados procedeu-se à análise, buscando identificar as principais tendências, avanços, desafios e perspectivas relacionados à formação de professores. A leitura e a interpretação das produções possibilitaram compreender como a temática tem sido abordada pelos pesquisadores, evidenciando diferentes concepções de formação docente e suas implicações para o desenvolvimento profissional e para as práticas educativas.

Resultados e discussões

Os estudos selecionados e analisados abordam diferentes contextos e perspectiva da formação de professores, e embora apresentem objetos de investigação distintos, as produções convergem ao compreender a formação docente como um processo contínuo, desenvolvido em múltiplos espaços formativos e sustentado pela articulação entre teoria e prática. A leitura e análise dos artigos possibilitaram identificar aproximações temáticas, organizadas em dois eixos de discussão, apresentados a seguir.

Eixo 1 - Formação inicial de professores

Os estudos analisados no eixo 1 compreendem a formação inicial de professores como um processo contextualizado, construído na articulação entre teoria e prática e na aproximação com os diferentes contextos de atuação profissional. Nesse sentido, dialogam com as contribuições de Castro e Ferreira (2022), Ferreira, Silva e Coelho (2020) e Falcão, Olavo e Vilas Boas (2024).

Partindo desse entendimento, Castro e Ferreira (2022), enfatizam que esses novos contextos de aprendizagens exigem dos professores da educação básica a mobilização de diferentes conhecimentos, competências e experiências para responder as demandas contemporâneas da prática pedagógica.

As autoras evidenciam que o reconhecimento de que tanto escola quanto a universidade são espaços complementares de formação e o desenvolvimento de programas institucionais de formação de professores especialmente o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) aproximam a universidade da educação básica, permitindo que a formação aconteça em parceria entre essas duas instituições, ou seja, rompendo com a ideia de que apenas a universidade é responsável pela formação docente e reconhecendo a escola como um espaço de produção de saberes e de desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, as autoras compreendem a formação inicial como um processo contextualizado, construído na interlocução entre universidade e escola básica. Nessa perspectiva apresentam o PIBID como uma estratégia formativa que favorece a articulação entre teoria e prática, possibilitando ao futuro professor compreender as demandas contemporâneas da docência e desenvolver saberes profissionais no próprio contexto de atuação. Além disso, o programa, de acordo com as autoras cumpre um dos seus principais objetivos "tornar possível a aproximação dos espaços formativos da escola básica e da universidade, visando construir experiências e reflexões acerca das dificuldades enfrentadas" (Castro e Ferreira, 2022, p. 35). Nessa perspectiva, o PIBID vai além da função de aproximar o licenciando da escola, configurando-se como um meio de formação capaz de favorecer a reflexão sobre a prática.

Castro e Ferreira (2022) denunciam que os cursos de formação de professores ainda deixam muito a desejar no que diz respeito à integração entre teoria e prática. Nesse sentido, evidenciam que a "única oportunidade que os graduandos têm para inserção no campo de atuação é o momento de estágio vivenciado em um curto período de tempo" (Castro; Ferreira, 2022, p. 34).

Essa compreensão da formação inicial também é evidenciada por Ferreira, Silva e Coelho (2020), ao analisarem o estágio supervisionado na Educação Infantil. As autoras compreendem o estágio como um espaço privilegiado de formação, na medida em que possibilita aos futuros pedagogos estabelecerem a articulação entre os conhecimentos construídos na universidade e as experiências vivenciadas no contexto escolar.

Ferreira, Silva e Coelho (2020) compreendem que, por a Educação Infantil constituir uma fase muito importante na vida da criança, é crucial refletir sobre a formação inicial dos professores, especialmente no curso de Pedagogia. De acordo com as autoras, nesse processo formativo inicial, "os

sujeitos em formação docente sejam capazes de construir conhecimentos a partir da reflexão sobre a sua prática pedagógica, sendo possível, nesta dinâmica, compreenderem e ressignificarem o seu campo de atuação" (Ferreira; Silva; Coelho, 2020, p. 83).

Nesse sentido, as autoras defendem que o estágio supervisionado na Educação Infantil é de grande relevância na formação dos futuros pedagogos, configurando-se como um meio pelo qual os estudantes estabelecem uma relação entre teoria e prática, tendo como base as experiências vivenciadas no campo empírico. Enfatizam que o estágio não é uma simples vivência prática, "e sim uma atividade que se aprende na prática, sob a luz da teoria" (Ferreira, Silva e Coelho, 2020, p. 83).

Ampliando essa discussão, Falcão, Olavo e Vilas Boas (2024) abordam o estágio supervisionado em espaços não escolares como um componente curricular essencial para a formação inicial em Pedagogia. As autoras destacam que a formação dos futuros pedagogos enfrenta o desafio permanente de articular teoria e prática, de modo a prepará-los para as demandas e complexidades dos diferentes contextos educativos.

Diante do exposto, as autoras defendem que a formação do pedagogo deve contemplar a multiplicidade de contextos em que a ação educativa se desenvolva, preparando o profissional para atuar de forma competente e ética em diferentes espaços de intervenção pedagógica. Além disso, o estudo demonstra que o estágio supervisionado em espaços não escolares "proporciona uma oportunidade prática para que os alunos apliquem os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso em ambientes reais e complexos, promovendo aprendizagens e desafios", (Falcão, Olavo e Vilas Boas, 2024, p. 87) que contribuem para uma formação mais próxima da realidade profissional do pedagogo.

Destarte, os artigos analisados convergem ao compreender a formação inicial de professores como um processo que articula teoria e prática, aproximando os futuros pedagogos dos diferentes contextos de atuação profissional. Os estudos destacam o PIBID e o estágio supervisionado como experiências formativas que favorecem a construção de saberes docentes, o desenvolvimento de competências profissionais e a constituição da identidade docente. Além disso, ressaltam que a formação inicial deve ocorrer em diferentes espaços educativos, reconhecendo que a prática pedagógica se desenvolve tanto no contexto escolar quanto em outros ambientes de aprendizagem, ampliando, assim, as possibilidades de atuação do pedagogo.

Eixo 2 - Desenvolvimento profissional e processos de formação continuada

Os estudos analisados no segundo eixo, ressaltam que o desenvolvimento profissional docente constitui um processo continuo, marcado pela reflexão sobre a prática, pela formação continuada e pela construção coletiva do conhecimento. Desse modo, dialogam com as contribuições de Santos, Barreto e Miranda (2020), Carneiro e Sitja (2024) e Queiroz e Rios (2020).

Nessa perspectiva, Santos, Barreto e Miranda (2020), discutem as interfaces formativas entre o Mestrado Profissional e a educação básica, compreendendo essa modalidade como um importante espaço de formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Os autores destacam, como esses programas de formação continuada estão em conexão com o "desenvolvimento acadêmico e pedagógico de professores da educação básica" (Santos, Barreto e Miranda, 2020, p. 74) favorecendo a problematização da prática educativa e a construção de propostas metodológicas interventivas voltadas às demandas da realidade escolar.

Santos, Barreto e Miranda (2020), defende que a formação continuada é um processo comum em todas as profissões e na docência não é diferente. Nessa concepção, enfatizam que a formação continuada contribui para o fortalecimento do profissionalismo docente, "uma vez que é dada a responsabilidade para a formação integral do sujeito e a sua preparação para atender as exigências do mercado" (Santos, Barreto e Miranda, 2020, p. 75).

Os autores destacam que os professores vivenciam desafios cotidianos decorrentes da heterogeneidade da aprendizagem, da diversidade dos contextos sociais e culturais e das fragilidades presentes no sistema educacional. Nesse contexto, compreendem a necessidade de processos formativos que possibilitem a esses sujeitos refletir sobre os problemas vivenciados e desenvolver alternativas metodológicas capazes de contribuir para a melhoria da aprendizagem.

Nessa concepção, os autores apresentam o Mestrado Profissional como um espaço de formação que valoriza o profissional docente e favorece a realização de pesquisa contextualizada no seu campo de atuação, na qual poderá investigar questões relacionada a sua prática profissional fazendo uma aproximação da Universidade ao contexto da Educação Básica, além de fortalecer o desenvolvimento profissional do professor.

Nesse sentido, de acordo com os autores, o Mestrado Profissional favorece a compreensão crítica do contexto de trabalho, fortalece e ampara o docente ao possibilitar que o professor se constitua como pesquisador de sua própria prática. Com efeito, o desenvolvimento profissional está diretamente relacionado à capacidade do professor de compreender a complexidade de seu contexto de atuação, mobilizar os conhecimentos construídos ao longo da formação e desenvolver práticas pedagógicas que respondam às demandas da realidade educacional.

Em consonância com essa compreensão Vencimento e Sitja (2024) apresentam outra dimensão do desenvolvimento profissional docente, ao enfatizarem que a formação continuada também se fortalece por meio da colaboração entre docentes, destacando a codocência entendida como uma prática colaborativa que favorece o diálogo pedagógico, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de conhecimentos.

Vencimento e Sitja (2024), em sua pesquisa sobre a codocência universitária, destacam que as pesquisas científicas têm associado essa prática às ações voltadas para a Educação Especial. Entretanto, as autoras ampliam essa compreensão ao defenderem a codocência como uma prática colaborativa de ensino desenvolvida em diferentes níveis de ensino, especialmente na docência universitária.

Ao analisarem as experiências desenvolvidas em codocência, evidenciam que essa prática "contribuiu para formação profissional, na medida em que mobilizou a autorreflexão sobre a prática docente; despertou os sentidos da escuta e do olhar pedagógicos" (Vencimento; Sitja, 2024, p. 64). Além disso, segundo as autoras, os resultados demonstram que essa experiência favoreceu a autorreflexão sobre a prática pedagógica, fortalecendo as relações entre docentes e discentes.

Vencimento e Sitja (2024) demonstram que a experiência em codocência foi reconhecida por docentes e discentes como uma prática formativa positiva, favorecendo o acolhimento, os diálogos pedagógicos, o compartilhamento de saberes e o fortalecimento da prática docente. As autoras acrescentam que a colaboração entre os professores contribuiu para romper com o isolamento profissional característico da docência universitária, possibilitando maior segurança para discutir questões pedagógicas e refletir coletivamente sobre o ensino.

Ampliando a discussão sobre o desenvolvimento profissional docente, Queiroz e Rios (2024) compreendem a universidade como um espaço propulsor de conhecimentos, responsável por promover processos

formativos que valorizam os saberes e as práticas dos diferentes sujeitos. As autoras, enfatizam que o ciclo de debates sobre Educação Especial se elabora mediante a nova conjuntura da sociedade atual considerando os estigmas impostos por volta das pessoas. Nesse entendimento, os autores trazem a necessidade da formação dentro do contexto universitário e buscam compreender de que maneira essa ação contribui para a formação de graduandos, professores da Educação Básica e familiares de pessoas com deficiência, favorecendo reflexões sobre as práticas sociais, o cotidiano escolar, a profissão docente e a relação com o outro.

Outrossim, as autoras evidenciam que essa ação formativa envolve graduandos, professores da Educação Básica, famílias e a comunidade externa, promovendo reflexões sobre a diversidade humana e contribuindo para o desenvolvimento profissional dos participantes. Além disso, destacam a importância de espaços coletivos de discussão como dispositivos de formação, ao possibilitarem reflexões acerca das concepções historicamente construídas sobre deficiência, inclusão e participação social.

As autoras concluem que os ciclos de debates em Educação Especial fortalecem o desenvolvimento profissional docente ao potencializarem as discussões "sobre deficiência, educação e sociedade, cujas marcas de exclusão e preconceito estão presentes em nossas práticas sociais" (Queiroz; Rios, 2020, p. 127). Destacam, ainda, que a participação de pesquisadores, profissionais, pessoas com deficiência e familiares possibilitou aos participantes (re)pensarem suas práticas e concepções.

Perante o exposto, ao realizar as análises dos estudos, observa-se que as produções convergem ao compreender o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, que se fortalece por meio de diferentes experiências formativas e contribui para a qualificação da prática pedagógica.

Considerações finais

A realização deste estudo possibilitou compreender como a produção científica publicada nos e-books do Web Seminter, especificamente no Eixo I – Novos Contextos da Aprendizagem, tem abordado a formação de professores em diferentes dimensões. Os estudos analisados evidenciaram que a formação docente é compreendida como um processo contínuo, que se inicia na formação inicial e se estende ao longo de toda a trajetória profissional do sujeito, sendo constituída por diferentes vivências formativas, saberes e práticas desenvolvidos em diversos contextos educacionais.

Os resultados revelaram que, no contexto da formação inicial, as pesquisas evidenciam uma aproximação entre universidade e escola por meio de programas e estágios supervisionados, compreendidos como espaços que promovem a articulação entre teoria e prática. No âmbito da formação continuada, destacam a importância dos espaços formativos desenvolvidos em diferentes contextos, favorecendo a reflexão crítica, a colaboração e a melhoria da prática pedagógica. Essa compreensão dialoga com os referenciais teóricos adotados neste estudo, ao reconhecer que a profissionalidade docente se constitui de forma contínua e requer processos formativos que acompanhem as transformações sociais, educacionais e profissionais.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões acerca da formação de professores, evidenciando tendências presentes nas produções analisadas e incentivando novas investigações sobre a temática, especialmente no contexto de programas e ações formativas voltados ao fortalecimento do desenvolvimento profissional docente.

Referências

CASTRO, Selma Barros Daltro de; FERREIRA, Janieli Lopes. Contributos da intervenção colaborativa na formação de professores a partir do PIBID. In: SILVA, Sandra Célia Coelho Gomes da; ARAÚJO, Raiane Cordeiro; LOPES, Ana Paula Araújo (org.). **Educação, políticas públicas e religião:** diálogos interventivos [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Editorial Casa, 2022. p. 30-37.

FALCÃO, Rosana Fernandes; OLAVO, Amanda Cunha Tavares; VILAS BOAS, Raíssa Ventim. A centralidade do estágio supervisionado na formação de pedagogos em espaços não escolares. In: SILVA, Sandra Célia Coelho Gomes da (org.). **Educação, políticas públicas e religião:** diálogos interventivos [recurso eletrônico]. Santo Ângelo: Metrics, 2024. v. 3. p. 80-93.

FERREIRA, Ana Kallyne Santiago; SILVA, Luziene Aragão da; COELHO, Patrícia Júlia Souza. Estágio na educação infantil: saberes docentes e prática pedagógica. In: CARNEIRO, Everton Nery *et al.* (org.). **Educação, políticas públicas e religião:** diálogos interventivos. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 81-90.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina

Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875. Acesso em: 16 jun. 2026.

NÓVOA, António. **Professores**: libertar o futuro. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

QUEIROZ, Gildaite Moura de; RIOS, Juciara Costa da Fonseca. Ciclo de debates em educação especial: contribuições formativas para o ensino superior. In: CARNEIRO, Everton Nery *et al.* (org.). **Educação, políticas públicas e religião**: diálogos interventivos**.** 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 119-129.

SANTOS, Cenilza Pereira dos; BARRETO, Robério Pereira; MIRANDA, Helga Porto. Interfaces formativas: mestrado profissional e a educação básica. In: CARNEIRO, Everton Nery *et al.* (org.). **Educação, políticas públicas e religião:** diálogos interventivos**.** 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 74-80.

VENCIMENTO, Nívia Valéria Carneiro Rosas; SITJA, Liége Maria Queiroz. Codocência universitária: contribuições para a prática docente e formação profissional. In: SILVA, Sandra Célia Coelho Gomes da (org.). **Educação, políticas públicas e religião:** diálogos interventivos [recurso eletrônico]**.** Santo Ângelo: Metrics, 2024. v. 3. p. 59-69

PRÁTICAS GRUPAIS COLABORATIVAS NA ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO FORMATIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

Camila Lima da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Geronildo Ramos Pereira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

As relações estabelecidas no ambiente escolar são marcadas pela interação entre diferentes sujeitos que, em suas funções, contribuem para o funcionamento da instituição e para o desenvolvimento das atividades educativas. Nesse contexto, a atuação colaborativa entre os profissionais da educação constitui um aspecto relevante para a construção de relações interpessoais pautadas no diálogo, na cooperação e no respeito às diferentes atribuições desempenhadas no cotidiano escolar. Assim, as práticas grupais configuram-se como importantes estratégias de formação, ao favorecerem espaços de escuta, reflexão, integração e fortalecimento do trabalho coletivo.

Nessa perspectiva, este artigo apresenta um relato de experiência decorrente de uma intervenção realizada no componente curricular Processos Grupais, do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A atividade foi desenvolvida com profissionais da educação de uma escola pública municipal localizada no município de Conceição do Coité, Bahia, envolvendo duas merendeiras e três auxiliares de serviços gerais. A intervenção teve como tema "Práticas grupais colaborativas na atuação de profissionais da educação: reflexões formativas", buscando oportunizar um momento de integração e reflexão sobre a importância da colaboração no ambiente escolar.

A realização da intervenção fundamentou-se na compreensão de que os processos grupais podem favorecer o fortalecimento das relações de trabalho, especialmente quando possibilitam experiências de participação, diálogo e construção coletiva de sentidos. Embora as ações educativas frequentemente priorizem o trabalho desenvolvido pelos docentes, entende-se que todos os profissionais que atuam na escola desempenham funções essenciais para seu funcionamento, sendo igualmente importantes em iniciativas formativas que promovam o reconhecimento, a valorização e a cooperação entre os membros da equipe.

Diante desse contexto, o estudo buscou responder à seguinte questão norteadora: De que maneira uma prática grupal colaborativa pode favorecer momentos de integração e reflexão entre profissionais da educação acerca da importância do trabalho coletivo no contexto escolar? Para tanto, teve como objetivo relatar e analisar a experiência de uma intervenção formativa desenvolvida por meio das dinâmicas Labirinto Colaborativo, evidenciando suas contribuições para a valorização das relações colaborativas entre os participantes.

Metodologicamente, o trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e descritiva, fundamentado na vivência de uma prática grupal realizada em contexto escolar. A discussão dos resultados foi orientada por referenciais que abordam processos grupais, colaboração e formação, possibilitando a análise das experiências vivenciadas durante a intervenção.

A relevância deste estudo reside na socialização de uma experiência formativa desenvolvida no âmbito da pós-graduação, evidenciando as potencialidades das práticas grupais como estratégias de intervenção educativa e social. Ao articular teoria e prática, o relato contribui para ampliar as discussões sobre a formação de profissionais da educação e sobre a importância da construção de espaços coletivos de diálogo, cooperação e reflexão no cotidiano escolar.

A escolha em realizar a intervenção com os profissionais de apoio da escola, partiu do interesse dos mestrandos, que identificaram poucas pesquisas teóricas nesta área e percebem diariamente uma carência de momentos formativos/ reflexivos para esse público. Nesse sentido, construir um momento de experiência grupal para estes sujeitos e dar visibilidade, além de ser inovador, tornou-se o pilar para o desenvolvimento deste estudo.

Referencial teórico

Historicamente, as práticas grupais constituem importantes estratégias de intervenção educativa e social, uma vez que, favorecem de forma significativa a construção de espaços de diálogo, participação, cooperação e reflexão coletiva. Compreender o grupo como um espaço de interação implica reconhecer que as relações estabelecidas entre seus participantes influenciam diretamente os processos de aprendizagem, convivência e desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o grupo deixa de ser apenas um conjunto de pessoas reunidas para tornar-se um ambiente de construção.

Entre os principais estudiosos da temática, Pichon-Rivière (2009) compreende o grupo como um espaço dinâmico de aprendizagem, no qual os sujeitos constroem conhecimentos por meio das interações estabelecidas durante a realização de uma tarefa comum. Para o autor, o grupo operativo possibilita que seus integrantes reflitam sobre suas práticas, compartilhem experiências e desenvolvam estratégias coletivas para enfrentar desafios, favorecendo processos de transformação individual e coletiva.

Nessa mesma direção, Osório (2003) destaca que os grupos constituem espaços privilegiados para o desenvolvimento das relações interpessoais, da comunicação e da cooperação. Segundo o autor, a participação em atividades grupais favorece a troca de experiências, amplia a compreensão das diferentes realidades vivenciadas pelos participantes e fortalece o sentimento de pertencimento, aspectos essenciais para o desenvolvimento de relações mais colaborativas.

No contexto educacional, as práticas grupais assumem especial relevância por promoverem momentos de escuta, diálogo e reflexão entre os diferentes profissionais que compõem a comunidade escolar. Ao possibilitarem a expressão de ideias, sentimentos e experiências, essas práticas contribuem para fortalecer vínculos, ampliar a confiança entre os participantes e favorecer a construção coletiva de soluções para situações presentes no cotidiano da escola.

Sob essa perspectiva, Freire (1996) compreende o diálogo como elemento constitutivo do processo educativo, pois possibilita que os sujeitos participem ativamente da construção do conhecimento e se reconheçam como agentes de transformação. Nesse sentido o autor destaca:

> O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo

> a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento do qual lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (Freire, 1996, p. 91).

Dessa forma, o diálogo, na perspectiva freireana, fundamenta práticas educativas pautadas na escuta, na problematização e na colaboração, fortalecendo processos formativos em que os sujeitos constroem saberes coletivamente. Nessa concepção, a educação constitui-se como um processo de interação e reflexão, no qual professores e estudantes participam ativamente da produção do conhecimento. O diálogo possibilita valorizar experiências, conhecimentos prévios e diferentes perspectivas, favorecendo a autonomia e a participação dos sujeitos.

Assim, compreender o potencial das práticas grupais no contexto educacional significa reconhecer que a formação dos sujeitos ultrapassa a dimensão individual e se fortalece nas relações coletivas. Nesse sentido,

> Pensar o grupo como processo grupal permite captar seu movimento permanente, seja na realização de suas tarefas, seja na construção de sua identidade, seja nas suas "idas e vindas" em torno da produção de seus projetos coletivos e na dialética permanente do seu transitar entre esses projetos e os interesses individuais. O grupo é, com certeza, o lugar da multiplicidade e não da homogeneidade [...]. Seu desafio é a construção de um projeto coletivo a partir das heterogeneidades de seus membros (Vieira-Silva, 2000, p. 16).

Fica evidenciado que, ao promover espaços de interação, cooperação e reflexão, as intervenções grupais favorecem processos formativos mais participativos e dialógicos, contribuindo para a construção de ambientes educativos pautados na colaboração e no respeito às diferentes funções desempenhadas pelos profissionais da educação, bem como, na sensibilização de projetos que vão muito além dos interesses individuais, promovendo um momento dialético para o fortalecimento da identidade do grupo e das suas potencialidades.

As práticas grupais se consolidam historicamente como uma forma de promoção de bem-estar e saúde mental, uma vez que, os sujeitos nesses momentos expressam suas ideias, sentimentos, anseios e perspectivas, podendo ser ouvidos e traças novos caminhos em prol do bem da coletividade. Essas práticas grupais têm como objetivo principal

transformar o ambiente escolar em um espaço de acolhimento, onde a diversidade contida é respeitada e o diálogo prevalece

É importante ressaltar, que a construção de momentos como estes para esse público em específico, é de grande relevância, dando visibilidade a esses profissionais que diariamente fazem o motor da educação trabalhar de forma eficiente e com autonomia, visto que, ainda existem poucas formações desenvolvidas, conforme relatado pelos participantes durante a intervenção realizada.

Aspectos metodológicos

O presente estudo, caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, elaborado a partir de uma intervenção desenvolvida no componente curricular Processos Grupais, do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A atividade teve como finalidade articular os conhecimentos construídos no componente curricular com uma experiência prática de intervenção em contexto educacional.

A intervenção foi realizada no dia 16 de julho de 2026, no turno matutino, em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Conceição do Coité, Bahia, que atende estudantes da Educação Básica, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participaram da atividade seis profissionais da educação: duas merendeiras, e três auxiliares de serviços gerais, convidados a participar voluntariamente da experiência.

A atividade foi planejada com duração aproximada de uma hora e estruturada em diferentes momentos. Inicialmente, realizou-se a acolhida dos participantes, seguida da apresentação da proposta e de uma breve sensibilização acerca da importância da colaboração e do trabalho em equipe no contexto escolar.

Em seguida, foi desenvolvida a dinâmica "Labirinto Colaborativo", com o objetivo de promover reflexões acerca da importância da comunicação, da escuta, da confiança e da cooperação nas relações profissionais. Para melhor sistematização da dinâmica desenvolvida, apresenta-se, no Quadro 1, a descrição das etapas de execução, dos procedimentos adotados e das aprendizagens mobilizadas durante a atividade.

Quadro 1 – Organização da dinâmica Labirinto Colaborativo

Etapas da dinâmica	Descrição	Objetivos formativos
Preparação do percurso	Construção de um labirinto no chão, demarcado com fita adesiva, e organização dos participantes	Estimular o planejamento coletivo e a participação do grupo
Realização do percurso	Um participante percorreu o trajeto com os olhos vendados, sendo orientado pelos colegas exclusivamente por comandos verbais. Caso pisasse na fita, deveria retornar ao ponto inicial e reiniciar o percurso	Desenvolver comunicação, escuta, confiança e cooperação
Reflexão coletiva	Ao finalizar o percurso, os participantes dirigiram-se à lousa, onde estava desenhada uma árvore com folhas, e registraram palavras relacionadas aos elementos necessários para fortalecer a colaboração no ambiente de trabalho	Favorecer a reflexão sobre valores, atitudes e princípios que sustentam o trabalho coletivo
Socialização das aprendizagens	Cada participante compartilhou a palavra escolhida e refletiu sobre sua importância para as práticas colaborativas	Construir sentidos coletivos a partir das experiências vivenciadas

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Para sua realização, foi construído um percurso em formato de labirinto, demarcado no chão com fita adesiva. Um dos colaboradores percorreu o trajeto com os olhos vendados, sendo orientado exclusivamente por comandos verbais dos demais integrantes do grupo, sem qualquer contato físico. Durante o percurso, os participantes deveriam conduzir o colega pelo caminho correto, evitando que ele pisasse sobre a fita que delimitava o trajeto; caso isso ocorresse, o participante deveria retornar ao ponto inicial e reiniciar o percurso, buscando novas estratégias de comunicação e orientação junto ao grupo.

Ao final do percurso, o participante chegou até a lousa, onde estava desenhada uma árvore com folhas e o tema da intervenção: "Práticas grupais colaborativas na atuação de profissionais da educação: reflexões formativas". As folhas da árvore já estavam previamente desenhadas na lousa e cada participante recebeu um marcador para quadro branco, sendo convidado a registrar, em uma das folhas, uma palavra que considerasse essencial para fortalecer a colaboração no ambiente de trabalho. Após esse momento, cada participante compartilhou sua escolha com o grupo, favorecendo a construção coletiva de reflexões acerca dos valores, atitudes e princípios que sustentam o trabalho colaborativo em equipe.

Na sequência, foi realizada uma roda de conversa, conduzida por questões norteadoras relacionadas às experiências vivenciadas durante a dinâmica, possibilitando aos participantes refletirem sobre a comunicação, a confiança, a colaboração e a importância de cada profissional para o cotidiano da escola. Ao término da atividade, promoveu-se um momento de avaliação oral, no qual os participantes puderam expressar suas percepções sobre a intervenção e os principais aprendizados decorrentes da experiência.

Como forma de encerramento, foi entregue a cada participante uma lembrança composta por um cartão contendo uma mensagem reflexiva de Paulo Freire e um bombom. A atividade foi concluída com um lanche coletivo, proporcionando um momento de convivência e integração entre os participantes.

Resultados e discussões

A intervenção foi desenvolvida em um ambiente de acolhimento e participação, sendo recebida pelos profissionais de forma receptiva e curiosa. Desde a apresentação da proposta, os participantes demonstraram interesse pela dinâmica e disposição para vivenciar a experiência, o que favoreceu o envolvimento do grupo durante todas as etapas da atividade.

No decorrer da intervenção, observou-se que a participação ativa dos profissionais favoreceu a construção de um espaço de diálogo, interação e compartilhamento de experiências. As manifestações espontâneas, os momentos de descontração e a colaboração entre os participantes evidenciaram que as práticas grupais podem fortalecer os vínculos interpessoais e estimular a participação coletiva.

Esses aspectos corroboram a compreensão de Pichon-Rivière (2009), ao afirmar que o grupo constitui um espaço de aprendizagem, no qual as interações estabelecidas entre os sujeitos favorecem a construção coletiva de conhecimentos e a ressignificação das experiências. Nessa mesma perspectiva, Freire (1996) destaca que o diálogo constitui elemento fundamental dos processos formativos, uma vez que possibilita aos sujeitos aprenderem uns com os outros por meio da escuta, da participação e da reflexão compartilhada.

A dinâmica "Labirinto Colaborativo" possibilitou vivenciar situações que remetem aos desafios presentes nas relações de trabalho no contexto escolar. Embora o grupo não tenha apresentado muitas

dificuldades para conduzir o percurso, observou-se, inicialmente, que a participante vendada demonstrou insegurança diante da quantidade de comandos emitidos simultaneamente pelos colegas. A diversidade de orientações gerou momentos de confusão, levando o próprio grupo a perceber a necessidade de reorganizar sua comunicação.

A partir dessa percepção, os participantes decidiram que apenas uma pessoa conduziria os comandos, enquanto os demais colaborariam na definição das orientações. Essa reorganização favoreceu maior clareza na comunicação e permitiu que o percurso fosse concluído com êxito, evidenciando que o diálogo, a escuta e o planejamento coletivo tornam o trabalho em equipe mais eficiente.

Durante a dinâmica, observou-se que, ao longo da maior parte do percurso, uma das colaboradoras assumiu espontaneamente a condução das orientações dirigidas à participante vendada, demonstrando iniciativa, organização e liderança na coordenação da equipe. Essa postura contribuiu para reduzir a quantidade de comandos simultâneos e favoreceu uma comunicação mais clara entre os participantes, evidenciando a importância da definição de papéis e da organização coletiva para o alcance de um objetivo comum.

Em um dos momentos da atividade, outra participante, em tom descontraído, afirmou que havia um "buraco" no percurso. A fala provocou insegurança na participante vendada, que passou a demonstrar receio em continuar caminhando, mesmo inexistindo qualquer obstáculo naquele local. A situação evidenciou como informações equivocadas ou mal interpretadas podem influenciar as atitudes dos indivíduos, despertando sentimentos de dúvida e insegurança. Durante grande parte da dinâmica, observou-se também que uma das colaboradoras assumiu espontaneamente a condução das orientações dirigidas à participante vendada, demonstrando iniciativa, organização e liderança ao coordenar a comunicação do grupo.

Esse episódio tornou-se um importante elemento de reflexão durante a roda de conversa. Os participantes relacionaram a situação às inseguranças presentes no cotidiano profissional, reconhecendo que, muitas vezes, criam-se obstáculos ou dificuldades que não correspondem à realidade, mas que acabam interferindo na forma como as pessoas enfrentam determinadas situações de trabalho. Além disso, a liderança exercida pela colaboradora evidenciou que a organização da comunicação e a cooperação entre os integrantes favorecem o alcance de objetivos comuns. A discussão possibilitou compreender que o diálogo, a confiança,

a liderança compartilhada e a colaboração constituem elementos essenciais para minimizar incertezas, fortalecer as relações interpessoais e qualificar o trabalho em equipe.

Os resultados dialogam com Pichon-Rivière (2009), ao evidenciar que a aprendizagem grupal ocorre durante a realização da tarefa, por meio da interação entre os participantes. Da mesma forma, Osório (2003) destaca que as experiências grupais fortalecem a comunicação, a cooperação e o sentimento de pertencimento, elementos claramente observados durante o desenvolvimento da dinâmica.

Ao final da dinâmica, os participantes registraram, nas folhas desenhadas na árvore na lousa, palavras que consideravam essenciais para o fortalecimento do trabalho em equipe. As palavras (união**,** compreensão**,** sabedoria**,** parceria**,** companheirismo e paciência) revelaram valores que os próprios participantes reconhecem como fundamentais para a convivência e para a construção de relações colaborativas no ambiente escolar.

A socialização dessas palavras permitiu ampliar a reflexão acerca da importância de reconhecer que cada profissional, independentemente da função exercida, contribui para o funcionamento da escola. A construção coletiva da árvore simbolizou que, assim como cada folha compõe uma única estrutura, o trabalho desenvolvido na escola depende da atuação integrada de todos os profissionais.

Essa experiência aproxima-se da concepção freireana de educação como prática dialógica, fundamentada na participação e na construção coletiva dos saberes (Freire, 1996). Também dialoga com Nóvoa (2022), ao defender que os processos formativos se fortalecem quando promovem espaços de colaboração, partilha de experiências e reflexão sobre a prática.

A roda de conversa constituiu um momento significativo da intervenção, permitindo aos participantes expressarem suas percepções sobre a experiência vivenciada. Entre as reflexões compartilhadas, destacaram-se afirmações como: “Juntos somos mais fortes”**,** “Somos uma equipe”**,** “Percebemos que um depende do outro”**,** “Às vezes não valorizamos o trabalho do colega” e “Precisamos nos comunicar mais”**.**

Essas manifestações evidenciam que a intervenção favoreceu reflexões acerca da importância da colaboração, da valorização das diferentes funções exercidas na escola e da necessidade de fortalecer a comunicação entre os profissionais. Mais do que uma atividade lúdica, a dinâmica constituiu um espaço de escuta, diálogo e construção coletiva de

sentidos, permitindo que os participantes relacionassem a experiência às situações vivenciadas em seu cotidiano de trabalho.

Ao final da intervenção, o clima foi marcado por emoção, satisfação e agradecimento. Os participantes destacaram a relevância da atividade e manifestaram o desejo de que momentos semelhantes fossem realizados com maior frequência na escola, demonstrando que a experiência foi percebida como um espaço significativo de integração e valorização profissional.

Embora a intervenção tenha sido desenvolvida em um único encontro, com duração aproximada de uma hora, a experiência evidenciou o potencial das práticas grupais colaborativas como estratégia de formação e intervenção educativa e promoção do bem-estar. Nesse sentido, os resultados reforçam a importância de iniciativas que promovam espaços de diálogo, cooperação e reflexão entre os diferentes profissionais que compõem a comunidade escolar, contribuindo para o fortalecimento das relações interpessoais e do trabalho coletivo, a fim de construir relações fecundas e potencializas.

Considerações finais

O relato de experiência permitiu compreender as potencialidades das práticas grupais colaborativas como estratégias de intervenção educativa voltadas ao fortalecimento das relações interpessoais e do trabalho coletivo no contexto escolar. A experiência desenvolvida evidenciou que ações formativas fundamentadas no diálogo, na cooperação e na participação favorecem a construção de espaços de escuta, reflexão e valorização dos diferentes profissionais que compõem a comunidade escolar.

A intervenção possibilitou a articulação entre os conhecimentos construídos no componente curricular Processos Grupais e sua aplicação em um contexto real, reafirmando a importância de experiências formativas que aproximem teoria e prática. Nesse sentido, as dinâmicas desenvolvidas demonstraram potencial para estimular a comunicação, a confiança, a liderança compartilhada e o reconhecimento da contribuição de cada profissional para o funcionamento da escola.

Embora tenha sido realizada em um único encontro e com um número reduzido de participantes, a experiência evidenciou que intervenções dessa natureza podem contribuir para o fortalecimento da cultura colaborativa nas instituições de ensino, especialmente quando

valorizam todos os profissionais da educação e promovem momentos de integração e construção coletiva.

Por fim, espera-se que este relato possa incentivar a realização de novas intervenções educativas e sociais fundamentadas em práticas grupais, bem como ampliar as discussões sobre processos formativos colaborativos no contexto escolar. Recomenda-se que futuras experiências sejam desenvolvidas com diferentes segmentos da comunidade escolar e em outros contextos educacionais, de modo a aprofundar a compreensão acerca das contribuições das práticas grupais para a formação e para o fortalecimento das relações de trabalho na escola.

Referências

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 jul. 2026.

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

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Psicologia grupal**: uma nova disciplina para o advento de uma era. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. Tradução: Marco Aurélio Fernandez Velloso e Maria Stela Gonçalves. 8. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIEIRA-SILVA, Marcos. **Processo grupal, afetividade, identidade e poder em trabalhos comunitários**: paradoxos e articulações. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

PRÁTICAS DE ATENÇÃO PLENA E RESPIRAÇÃO CONSCIENTE PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE AÇÕES COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Ana Cristina do Espírito Santo Souza
Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC/BA

Estefane Mendes da Silva
Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC/BA

Diego Cristiano de Jesus Chaves
Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC/BA

Mônica Moreira de Oliveira Torres
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A saúde mental dos profissionais da educação tem adquirido crescente relevância nos debates sobre valorização profissional, qualidade de vida no trabalho e construção de ambientes escolares mais saudáveis. As atividades desenvolvidas nas instituições de ensino por grupo de profissionais envolvem demandas pedagógicas, administrativas, relacionais e emocionais que, quando associadas à intensificação do trabalho, à sobrecarga de responsabilidades e às constantes transformações do contexto educacional, podem comprometer o bem-estar de trabalhadores em educação e comprometer a qualidade das atividades laborais. Nesse cenário, torna-se necessário ampliar as discussões sobre estratégias de promoção da saúde que não se restrinjam ao tratamento do adoecimento, mas que favoreçam a prevenção, o autocuidado, a autorregulação emocional, a qualidade de vida e o fortalecimento das relações institucionais.

Nesse contexto, os grupos de profissionais da educação se organizam e operam em torno de objetivos e normas específicas, situam-se em contextos históricos específicos e vivenciam processos grupais com

desdobramentos em suas atividades laborais. Assim, é importante destacar a constituição dos processos grupais a partir das reflexões apresentadas por Martins (2003), fundamentadas em Lane (1984) e Martín-Baró (1989). Para esses autores, falar em grupo implica adotar a perspectiva dos processos grupais, compreendendo-o como uma experiência histórica construída em determinado espaço e tempo. Essa experiência resulta das relações estabelecidas no cotidiano e, ao mesmo tempo, incorpora diferentes aspectos da sociedade, que se manifestam nas interações entre seus integrantes. Desse modo, o grupo constitui um espaço no qual as contradições sociais são reproduzidas, vivenciadas e reveladas (Martins, 2003).

Em cada escola, os profissionais da educação vivem processos grupais inseridos em contextos históricos específicos com desafios e possibilidades de mudanças. Assim sendo, a atividade proposta ao grupo, partiu da perspectiva de que a promoção da saúde pressupõe uma compreensão ampliada do cuidado, considerando as condições de vida, de trabalho e de convivência que interferem no bem-estar individual e coletivo. A saúde e qualidade de vida constituem dimensões interdependentes, influenciadas por fatores sociais, ambientais, profissionais e relacionais (Buss, 2000). No âmbito das políticas públicas brasileiras, a Política Nacional de Promoção da Saúde orienta a realização de ações educativas, participativas e intersetoriais, voltadas à autonomia dos sujeitos e à construção de ambientes saudáveis (Brasil, 2014). Sob essa perspectiva, a escola deve ser compreendida não somente como espaço de formação dos estudantes, mas também como ambiente de cuidado, convivência e promoção da saúde dos profissionais que nela atuam.

Entre as possibilidades de intervenção voltadas ao bem-estar emocional, destacam-se as práticas de *mindfulness* e de respiração consciente. Kabat-Zinn (2003) compreende o *mindfulness* como o direcionamento intencional da atenção para as experiências do momento presente, de maneira consciente e sem julgamentos. Quando desenvolvidas em contextos educativos e com grupos de profissionais, essas práticas podem proporcionar momentos de pausa, ampliar a percepção dos estados corporais e emocionais e favorecer respostas mais conscientes diante das situações de tensão.

Diante dessa problemática, formulou-se o seguinte questionamento: de que maneira uma atividade interventiva, baseada em práticas breves de *mindfulness*, respiração consciente e autocuidado, pode contribuir para

sensibilizar um grupo de profissionais da educação acerca da importância da promoção da saúde mental no ambiente escolar? Parte-se da hipótese de que intervenções educativas breves, desenvolvidas no próprio contexto de trabalho, podem favorecer reflexões sobre a autorregulação emocional, estimular práticas de autocuidado e ampliar o debate coletivo sobre a promoção da saúde mental considerando os fatores institucionais e laborais que atravessam o exercício profissional.

O estudo teve como objetivo apresentar e analisar a experiência de uma atividade interventiva de caráter educativo, desenvolvida com um grupo de profissionais da educação do Colégio Estadual de Tempo Integral de Biritinga, localizado no município de Biritinga/BA.

De maneira específica, buscou-se promover reflexões sobre saúde mental e autocuidado; proporcionar uma experiência orientada de atenção plena, respiração consciente e percepção corporal; e discutir a possibilidade de incorporar práticas breves de cuidado aos espaços institucionais de formação e planejamento coletivo. A intervenção demandou a elaboração de um projeto baseado em uma dinâmica de grupo, delimitada a um único momento formativo, envolvendo representantes da equipe gestora, da coordenação pedagógica, docentes da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, além do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do bibliotecário da instituição.

A atividade interventiva, desenvolvida por meio de uma dinâmica de grupo, possuiu abordagem qualitativa e foi vinculada ao componente curricular Processos Grupais, do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), estando atrelada ao Projeto de Extensão Programa de Saúde Mental no Ambiente Profissional: Informação, Diálogo e Prevenção.

Metodologicamente, a intervenção educativa foi estruturada em quatro momentos articulados e complementares. Inicialmente, realizou-se uma exposição dialogada sobre promoção da saúde mental, *mindfulness*, respiração consciente e autocuidado, fundamentada na concepção ampliada de promoção da saúde preconizada pela Política Nacional de Promoção da Saúde (Brasil, 2014), por Buss (2000) e na compreensão de atenção plena proposta por Kabat-Zinn (2003). Em seguida, foi desenvolvida uma prática guiada de respiração consciente, seguida de um exercício de conscientização das sensações corporais, com o objetivo de favorecer o direcionamento intencional da atenção ao momento presente, a autorregulação emocional

e o fortalecimento do autocuidado, em consonância com os pressupostos do *mindfulness* (Kabat-Zinn, 2003).

A escolha da temática justifica-se pela necessidade de reconhecer os profissionais da educação como sujeitos que também demandam cuidado, acolhimento e ações institucionais voltadas à promoção da saúde. Embora práticas breves de *mindfulness* e respiração consciente não eliminem os fatores estruturais responsáveis pela sobrecarga e pelo adoecimento relacionados ao trabalho, elas podem constituir recursos educativos acessíveis para sensibilizar os participantes, estimular a reflexão e fortalecer uma cultura institucional de cuidado. Além disso, a realização da intervenção em um espaço destinado à formação coletiva de profissionais da educação evidencia a possibilidade de desenvolver ações preventivas de baixo custo, compatíveis com a organização e os recursos disponíveis nas instituições públicas de ensino.

A relevância deste trabalho reside, portanto, na articulação entre universidade e escola pública para o desenvolvimento de uma intervenção voltada a uma demanda concreta do contexto educacional. Ao aproximar conhecimentos acadêmicos, práticas de promoção da saúde e experiências profissionais, o estudo contribui para ampliar as discussões sobre saúde mental no ambiente escolar e evidencia que o cuidado com aqueles que ensinam, planejam, acompanham e organizam o trabalho educativo constitui uma dimensão indispensável à construção de instituições mais humanizadas, acolhedoras, colaborativas e comprometidas com a qualidade social da educação.

Promoção da saúde mental no ambiente escolar

A promoção da saúde compreende um conjunto de ações voltadas à melhoria da qualidade de vida e ao fortalecimento da capacidade dos indivíduos e das coletividades para atuar sobre os fatores que influenciam seu bem-estar. Nesse sentido, a saúde deixa de ser compreendida apenas como ausência de doenças e passa a abranger dimensões físicas, emocionais, sociais e ambientais que interferem nas condições de vida e de trabalho (Buss, 2000).

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) estabelece que as ações em saúde devem ser desenvolvidas de forma intersetorial, valorizando a participação dos sujeitos e a construção de ambientes saudáveis (Brasil, 2014). Essa concepção amplia a compreensão da escola como espaço promotor da saúde, no qual o cuidado deve

contemplar tanto os estudantes quanto os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades educativas.

Ademais, segundo Minayo, Hartz e Buss (2000), saúde e qualidade de vida são dimensões indissociáveis, influenciadas pelas condições de trabalho, pelas relações interpessoais e pelo contexto social em que indivíduos e grupos estão inseridos. Desse modo, no ambiente escolar, essa compreensão evidencia a necessidade de promover ações que favoreçam o bem-estar dos profissionais, contribuindo para relações de trabalho mais saudáveis e colaborativas.

Nessa perspectiva, a escola configura-se como um espaço singular para o desenvolvimento de práticas voltadas à promoção da saúde, do bem-estar e da humanização de toda a comunidade educativa. Como espaço destinado ao compartilhamento de saberes, a instituição escolar desempenha um papel social na formação integral dos sujeitos, favorecendo o desenvolvimento de competências relacionadas ao cuidado, à convivência com as diferenças e à promoção da qualidade de vida.

Freire (1996) ratifica o exposto ao discorrer que a educação constitui um processo humanizador fundamentado no diálogo, na reflexão crítica e na construção coletiva do conhecimento. Assim, promover ações voltadas à saúde mental no ambiente escolar significa também fortalecer espaços de escuta, acolhimento e participação, nos quais os profissionais possam refletir sobre sua prática e desenvolver estratégias coletivas de enfrentamento dos desafios cotidianos.

Sob essa perspectiva, entre os fatores que podem comprometer a saúde dos trabalhadores da educação, podem se ressaltar a intensificação das atividades laborais, a sobrecarga de responsabilidades e as exigências emocionais inerentes ao cotidiano escolar. Vale ressaltar que essas condições favorecem o estresse ocupacional e outros processos de adoecimento relacionados ao trabalho, reforçando a importância da adoção de estratégias preventivas voltadas ao fortalecimento do autocuidado e da saúde mental (Benevides-Pereira, 2002).

Nesse cenário, o autocuidado deixa de ser compreendido como responsabilidade exclusivamente individual para assumir também uma dimensão institucional. A implementação de ações educativas voltadas à promoção da saúde mental contribui para fortalecer ambientes escolares mais acolhedores, colaborativos e comprometidos com a valorização dos profissionais da educação.

Mindfulness e respiração consciente como estratégias de promoção da saúde

O *mindfulness* é uma das diferentes estratégias utilizadas para promover a saúde mental. Ele pode ser compreendido como a capacidade de direcionar a atenção ao momento presente de forma intencional, consciente e sem julgamentos (Kabat-Zinn, 2003). Trata-se de uma prática que favorece o desenvolvimento da atenção plena, da autorregulação emocional e da percepção consciente das experiências vividas no cotidiano.

Inicialmente, a prática era difundida amplamente apenas no campo da saúde, atualmente, porém, o *mindfulness* tem sido incorporado a diferentes contextos profissionais devido ao seu potencial para favorecer o equilíbrio emocional diante das demandas do trabalho. No ambiente escolar, essas práticas podem contribuir para que os profissionais desenvolvam maior consciência sobre seus estados emocionais, favorecendo respostas mais equilibradas frente às situações de tensão presentes na rotina dos trabalhadores da educação.

A respiração consciente constitui um dos principais recursos utilizados nas práticas de *mindfulness* por possibilitar a focalização da atenção e favorecer momentos de pausa durante a jornada de trabalho. Ao direcionar a atenção para o ritmo respiratório, os indivíduos ampliam sua percepção corporal, interrompem o fluxo acelerado de pensamentos e fortalecem sua capacidade de autorregulação emocional.

Além disso, por sua simplicidade metodológica, baixo custo e facilidade de aplicação, práticas breves de atenção plena e respiração consciente podem ser incorporadas aos espaços coletivos e grupais de formação e planejamento desenvolvidos nas instituições escolares, constituindo estratégias educativas acessíveis para a promoção da saúde mental e do bem-estar dos profissionais da educação.

Todavia, é imprescindível reconhecer os limites de alcance dessas intervenções. As práticas propostas possuem caráter preventivo, educativo e promotor da saúde, não se configurando como intervenções clínicas, psicoterapêuticas, psicológicas ou psiquiátricas, tampouco substituem processos de avaliação, diagnóstico, acompanhamento ou tratamento realizados por profissionais habilitados.

Nessa perspectiva, compreende-se que a dinâmica desenvolvida se insere no âmbito da atuação pedagógica, estando circunscrita à realização de ações educativas fundamentadas na promoção da saúde, no fortalecimento

do autocuidado, da escuta qualificada e na construção de ambientes escolares mais acolhedores. Assim, sempre que forem identificadas demandas que extrapolem o campo educacional ou indiquem sofrimento psíquico persistente, torna-se eticamente necessário o encaminhamento aos serviços especializados da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) e a profissionais legalmente habilitados, reafirmando o compromisso da escola com o cuidado integral, a intersetorialidade e o respeito aos limites técnicos e profissionais de cada área do conhecimento.

Aspectos metodológicos

A ação compartilhada neste relato de experiência buscou proporcionar aos profissionais da educação da escola um momento de cuidado e autocuidado voltado à promoção da saúde mental. A pesquisa caracteriza-se como uma intervenção educativa (Pereira, 2019), de abordagem qualitativa (Deslandes; Minayo et al., 2007), com natureza aplicada, desenvolvida no âmbito do componente curricular Processos Grupais, do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A proposta fundamentou-se nos princípios da promoção da saúde, orientados pela Política Nacional de Promoção da Saúde (Brasil, 2014), e na concepção de atenção plena (*mindfulness*) apresentada por Kabat-Zinn (2003), tendo como foco a promoção da saúde mental de profissionais da educação.

A intervenção foi realizada no Colégio Estadual de Tempo Integral de Biritinga, localizado no município de Biritinga/BA. A instituição conta com equipe gestora, coordenação pedagógica, 22 docentes e 523 estudantes, dos quais 13 pertencem ao público da Educação Especial. A atividade ocorreu durante um encontro de Atividade Complementar (AC), espaço destinado à formação e ao planejamento coletivo dos profissionais da educação.

Participaram da intervenção representantes da equipe gestora, professores da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, além do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do bibliotecário da instituição, constituindo um grupo multiprofissional representativo da organização escolar.

Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos em quatro etapas. Inicialmente, realizou-se uma exposição dialogada sobre promoção da saúde mental, atenção plena (*mindfulness*), respiração consciente e autocuidado no contexto escolar. Em seguida, os participantes realizaram

uma prática guiada de respiração consciente. Na terceira etapa, foi desenvolvida uma atividade de atenção corporal voltada à percepção das sensações físicas e ao fortalecimento da autorregulação emocional. Por fim, promoveu-se um momento de diálogo e escuta coletiva destinado à socialização das percepções dos participantes acerca da experiência vivenciada e à reflexão sobre a possibilidade de incorporar essas práticas ao cotidiano profissional.

Para a realização da intervenção, foram utilizados recursos audiovisuais, televisão, mesas e cadeiras organizadas em formato circular, música instrumental ambiente e um folder educativo elaborado especificamente para a atividade, contendo orientações sobre práticas de atenção plena, respiração consciente e autocuidado.

Por se tratar de uma ação educativa coletiva, sem aplicação de instrumentos de coleta de dados, identificação individual dos participantes ou tratamento de informações sensíveis, foram observados os princípios éticos relativos à participação voluntária, ao respeito à privacidade, à escuta acolhedora e ao sigilo das manifestações realizadas durante a atividade.

Resultados e discussões

A análise dos resultados fundamenta-se nas observações realizadas durante o desenvolvimento da dinâmica de grupo e da atividade interventiva, considerando o envolvimento dos participantes, as interações estabelecidas ao longo da vivência e as potencialidades das práticas propostas para a promoção da saúde mental no contexto escolar.

O momento de diálogo favoreceu reflexões sobre a importância do autocuidado e da saúde mental no cotidiano escolar, despertando o interesse dos participantes em incorporar pequenas pausas conscientes às suas rotinas profissionais. Esse resultado dialoga com a concepção de promoção da saúde defendida por Buss (2000), segundo a qual a saúde deve ser compreendida de forma ampliada, contemplando ações voltadas à melhoria das condições de vida e de trabalho. Em consonância com essa perspectiva, a Política Nacional de Promoção da Saúde (Brasil, 2014) destaca a importância de ações educativas, participativas e intersetoriais para a construção de ambientes saudáveis.

Outro aspecto observado foi a viabilidade da proposta. A intervenção demonstrou que atividades dessa natureza podem ser inseridas nos espaços institucionais de formação sem comprometer a dinâmica escolar. Sua curta

duração favoreceu a integração às atividades de Atividade Complementar (AC), evidenciando que ações preventivas de promoção da saúde mental podem ser desenvolvidas de forma simples e compatível com a rotina de trabalho dos profissionais da educação. Esse resultado aproxima-se das recomendações da Organização Mundial da Saúde (World health organization, 2022), que incentiva a implementação de ações contínuas e integradas às práticas organizacionais como estratégia de prevenção dos fatores de risco psicossociais presentes no ambiente de trabalho.

Também se destacou o baixo custo operacional da intervenção. Para sua realização, foram utilizados recursos já disponíveis na escola, como televisão, mesas, cadeiras e caixa de som, além de um folder educativo elaborado pelos mestrandos especificamente para a atividade. Dessa forma, iniciativas dessa natureza podem ser implementadas sem a necessidade de investimentos financeiros elevados, ampliando as possibilidades de adoção da proposta pelas escolas públicas e favorecendo sua incorporação aos espaços de formação e planejamento coletivo.

A vivência permitiu que os participantes experimentassem estratégias de atenção plena e respiração consciente no próprio ambiente de trabalho, com indícios de promoção do bem-estar do grupo. Nesse contexto, as práticas mostraram-se coerentes com a concepção apresentada por Kabat-Zinn (2003), ao favorecerem o direcionamento intencional da atenção ao momento presente e estimularem processos de autorregulação emocional e autocuidado. Mais do que transmitir informações, a intervenção proporcionou uma experiência prática de sensibilização, reflexão e cuidado, reforçando a compreensão de que a promoção da saúde mental pode integrar o cotidiano escolar.

Sob essa perspectiva, a experiência evidencia que ações educativas breves, de caráter preventivo e não clínico, constituem alternativas viáveis para fortalecer uma cultura institucional orientada pelo cuidado, pela valorização dos profissionais e pela melhoria das relações no ambiente escolar. Ao promover momentos de pausa consciente em um contexto marcado por tensões e intensas demandas cognitivas, emocionais e organizacionais, a atividade reafirma a importância do cuidado com a saúde mental como elemento indispensável à construção de escolas mais acolhedoras e humanizadas.

Vale destacar, contudo, que os resultados estão circunscritos ao contexto da experiência desenvolvida e não permitem generalizações. Ainda assim, a intervenção evidencia o potencial de práticas breves

de *mindfulness* e respiração consciente como estratégias educativas de promoção da saúde mental de profissionais da educação. Estudos futuros poderão ampliar essa discussão mediante a utilização de instrumentos de avaliação e o acompanhamento dos efeitos dessas práticas em diferentes contextos escolares.

Corroborando essa compreensão, a Política Nacional de Promoção da Saúde (Brasil, 2014) preconiza que a saúde seja promovida por meio de ações intersetoriais, educativas e participativas, valorizando o protagonismo dos sujeitos e a construção coletiva do cuidado. Nesse sentido, a intervenção contribuiu para o fortalecimento de uma cultura institucional orientada pelo cuidado consigo, com o outro e com o ambiente escolar. A atividade reforçou a valorização do autocuidado como componente da prática profissional, evidenciando que cuidar da saúde mental dos trabalhadores da educação constitui condição essencial para a construção de ambientes escolares mais humanizados, acolhedores e promotores da aprendizagem.

Considerações finais

A presente ação formativa, desenvolvida como intervenção educativa evidenciou que práticas breves de *mindfulness* e respiração consciente constituem estratégias educativas viáveis para sensibilizar profissionais da educação quanto à importância do autocuidado e da promoção da saúde mental no ambiente escolar. A intervenção demonstrou que é possível incorporar momentos de atenção plena aos espaços institucionais utilizando recursos acessíveis e compatíveis com a dinâmica das escolas públicas.

Os resultados indicam que a proposta alcançou seu objetivo ao demonstrar a possibilidade de incorporar práticas de atenção plena e respiração consciente aos espaços institucionais de formação, utilizando recursos acessíveis e compatíveis com a dinâmica escolar. A experiência reforça a compreensão de que ações educativas de caráter preventivo podem integrar estratégias de promoção da saúde, favorecendo a valorização do autocuidado e do cuidado coletivo. Além disso, o estudo evidencia o potencial da articulação entre universidade e escola pública para o desenvolvimento de intervenções que respondam às demandas concretas do contexto educacional, fortalecendo a aproximação entre a produção científica e a prática profissional.

Como limitação, destaca-se que a intervenção foi realizada em uma única instituição de ensino e em um único momento formativo, o que restringe o alcance dos resultados. Assim, recomenda-se que pesquisas

futuras ampliem a aplicação dessa proposta em diferentes contextos escolares, com acompanhamento longitudinal e utilização de instrumentos que permitam avaliar os efeitos das práticas de *mindfulness* e respiração consciente sobre indicadores relacionados ao bem-estar, à saúde mental e às relações de trabalho dos profissionais da educação.

Portanto, investir em dinâmicas de grupo como estratégias educativas voltadas ao autocuidado e à promoção da saúde mental contribui para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, colaborativos e comprometidos com a valorização de seus profissionais. Além disso, iniciativas dessa natureza fortalecem as políticas institucionais de formação e de promoção da saúde, ampliando as possibilidades de cuidado no contexto educacional.

Referências

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa (org.). **Burnout:** quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.446, de 11 de novembro de 2014**. Redefine a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 13 nov. 2014.

BUSS, Paulo Marchiori. **Promoção da saúde e qualidade de vida**. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KABAT-ZINN, Jon. **Mindfulness-based interventions in context:** past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, Oxford, v. 10, n. 2, p. 144-156, 2003.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. Processo grupal. *In:* LANE, Sílvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (org.). **Psicologia social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 78-98.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Sistema, grupo y poder:** psicología social desde Centroamérica II. San Salvador: UCA Editores, 1989.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 201-217, jan./jun. 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; BUSS, Paulo Marchiori. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação.** Salvador: EDUNEB, 2019. Disponível em: https://www.eduneb.uneb.br. Acesso em: 24 jul. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO guidelines on mental health at work**. Geneva: World Health Organization, 2022. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789240053052. Acesso em: 24 jul. 2026.

POLÍTICAS PARA SAÚDE DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NÃO DOCENTES E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: CENÁRIOS REVELADOS DO CONTEXTO DA PRÁTICA

Cíntia Pláscido Silva Meireles
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Veluzia Santos da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Perla Mascarenhas Lima
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Selma Barros Daltro de Castro
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

As políticas públicas voltadas à promoção de saúde dos trabalhadores da escola, ainda incipientes, são compreendidas como o conjunto articulado de princípios, normas, programas, recursos e ações públicas destinado à promoção, proteção e recuperação da saúde dos profissionais que atuam no ambiente escolar, considerando que o adoecimento não decorre apenas de fatores individuais, mas também das condições de trabalho, sua precarização e das relações hierárquicas, da sobrecarga.

Nessa perspectiva, as escolas não constituem espaços meramente executores das decisões produzidas pelos órgãos centrais, são consideradas como lugar onde a política ganha vida, ou ainda como contexto da prática (Mainardes, 2006), compreendido como um espaço de convivência permanente, constituído por uma complexa rede de relações humanas que envolve professores, gestores, estudantes, famílias e profissionais de apoio. A escola como contexto da prática revela iniciativas, limites, descontinuidades e omissões da própria política.

Embora se perceba uma crescente produção científica sobre saúde do trabalhador em educação, observa-se, ao mesmo tempo, que a maioria das pesquisas se concentra na docência, enquanto profissionais responsáveis pela limpeza, alimentação escolar, portaria, monitoria e apoio administrativo permanecem, em grande medida, invisibilizados nos textos que tratam das políticas institucionais de promoção da saúde.

Busca feita no banco de dados do SCIELO, no mês de julho, com o descritor políticas para saúde de trabalhadores não docentes, buscando exclusivamente estudos situados na educação básica, publicados entre 2021 e julho de 2026, em português, de acesso aberto e em periódicos classificados nos estratos A1 a A4 do Qualis-Periódicos 2021–2024 encontrou oito artigos. Ressalta-se, contudo, que apenas parte deles examina diretamente as condições de trabalho ou a saúde dos profissionais da educação não docentes e a maioria estuda as merendeiras como agentes de implementação de políticas de alimentação, cuidado e promoção da saúde.

Essa invisibilidade revela uma contradição importante, pois embora esses trabalhadores desempenhem funções indispensáveis para o funcionamento da escola, frequentemente encontram-se submetidos a elevadas cargas físicas e emocionais, exposição a conflitos interpessoais, escasso reconhecimento profissional e reduzidas oportunidades de participação em ações formativas voltadas ao cuidado com a saúde mental. Tais condições podem favorecer o estresse ocupacional, o sofrimento psíquico, o adoecimento relacionado ao trabalho e o comprometimento do clima organizacional.

A identificação da necessidade de ações institucionais voltadas para um segmento frequentemente invisibilizado nas políticas públicas de saúde amplia o debate sobre saúde dos trabalhadores da educação, aqui denominados de profissionais da educação não docentes, evidenciando que a promoção de ambientes escolares saudáveis depende do reconhecimento da interdependência entre todos os sujeitos que compõem a comunidade educativa. Nesse sentido, a realização de estratégias de intervenção educativa voltada à promoção de ações de cuidado à saúde e prevenção à saúde, apresentou-se como necessária e se constituiu como o elemento metodológico que guiou o trabalho aqui apresentado.

A intervenção educativa, efetivada por meio de uma roda de conversas acerca da promoção da saúde mental, da cultura da prevenção e do fortalecimento das relações interpessoais, foi realizada por mestrandas

do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (PPGIES/UNEB). A ação proposta emergiu das interações efetivadas a partir do projeto de pesquisa intitulado *Políticas públicas educativas e sociais em perspectiva interdisciplinar: constituição, recontextualizações, contradições e efeitos nos contextos de aprendizagem*, do projeto de extensão denominado *Programa de Saúde Mental no ambiente profissional: informação, diálogo e prevenção* em articulação com os textos estudados e práticas desenvolvidas no componente curricular Processos Grupais, no semestre 2026.1.

O artigo ora apresentado problematizou as políticas voltadas à saúde de profissionais da educação não docentes em uma escola no Território do Sisal, na Bahia e objetivou: a) analisar as implicações da (não) existência de políticas de saúde para profissionais da educação não docentes, a partir do contexto da prática e por meio de uma intervenção educativa, protagonizada pela roda de conversa, b) conferir visibilidade ao cuidado com a saúde dos profissionais da educação não docentes na escola.

A seguir o artigo está organizado nas seguintes seções: Políticas públicas de saúde do trabalhador, psicodinâmica do trabalho, cultura da prevenção e contexto escolar, discutindo o referencial teórico; metodologia, resultados e discussões e considerações finais**.**

Políticas públicas de saúde do trabalhador, psicodinâmica do trabalho, cultura da prevenção e contexto escolar

Ao discutir a centralidade do trabalho na sociedade contemporânea, Antunes (2009) destaca que a intensificação das exigências organizacionais e a precarização das relações laborais ampliam os riscos de adoecimento físico e psicológico. Essa realidade evidencia a necessidade de fortalecimento de políticas públicas destinadas à promoção e à proteção da saúde dos trabalhadores, especialmente em instituições que desempenham atividades de elevada responsabilidade social, como as escolas. Nesse contexto, a legislação brasileira tem avançado na consolidação de uma cultura preventiva, a exemplo da Portaria SEPRT nº 6.730, de 9 de março de 2020, que aprovou a nova redação da Norma Regulamentadora nº 1 e estabeleceu diretrizes gerais para o gerenciamento de riscos ocupacionais, reforçando a adoção sistemática de medidas de prevenção e proteção à saúde no trabalho.

Embora as políticas de segurança e saúde ocupacional tenham se concentrado, historicamente, nos riscos físicos, químicos, biológicos

e ergonômicos, a evolução normativa passou a reconhecer, de maneira progressiva, a relevância dos fatores psicossociais na determinação das condições de saúde. Essa ampliação encontra correspondência nas recomendações da Organização Mundial da Saúde (1946, 2010) e da Organização Internacional do Trabalho (2026), que compreendem a saúde mental como dimensão constitutiva da segurança e da saúde ocupacional. No contexto escolar, os riscos psicossociais podem manifestar-se por meio da sobrecarga de trabalho, dos conflitos interpessoais, da violência verbal, do assédio moral, da invisibilidade profissional, da ausência de reconhecimento, da pressão institucional e das dificuldades de comunicação. Quando não são identificados e enfrentados preventivamente, esses fatores podem contribuir para o desenvolvimento de ansiedade, estresse crônico, síndrome de burnout, depressão e outras formas de sofrimento psíquico.

A invisibilização do trabalho não docente torna-se particularmente evidente quando se observam as condições vivenciadas pelos profissionais que sustentam o funcionamento cotidiano das instituições de educação básica. Trabalhadores responsáveis pela alimentação escolar, limpeza, portaria, monitoria e apoio administrativo desempenham atividades indispensáveis à segurança, ao cuidado e à organização da escola, as quais envolvem exigências físicas, responsabilidades contínuas, contato permanente com estudantes e mediação de conflitos decorrentes da dinâmica institucional. Tais condições podem produzir desgaste físico e psicossocial, sobretudo quando não são acompanhadas de reconhecimento profissional, formação adequada e medidas institucionais de proteção à saúde.

A situação das merendeiras exemplifica a contradição entre a relevância do trabalho realizado e o reconhecimento institucional recebido. Ao analisarem documentos e iniciativas da gestão federal do Programa Nacional de Alimentação Escolar, Melgaço e Matos-de-Souza (2022) observam que, embora existam possibilidades normativas de valorização dessas trabalhadoras, sua participação nas ações e nos processos decisórios do programa permanece restrita, contribuindo para a manutenção de uma posição profissional subalternizada. Essa constatação possibilita compreender como os trabalhadores de apoio podem permanecer secundarizados nas políticas de formação continuada, nas ações de promoção e proteção da saúde, especialmente da saúde mental, e nas pesquisas sobre saúde do trabalhador em educação, apesar de sua atuação ser fundamental para a garantia das condições de escolarização.

As discussões sobre saúde mental no trabalho ganharam novo impulso a partir das contribuições da Psicodinâmica do Trabalho, desenvolvida por Christophe Dejours (2018). Distanciando-se de abordagens centradas exclusivamente nas doenças ocupacionais, o autor propõe compreender o trabalho como uma experiência que pode produzir, simultaneamente, prazer, realização, sofrimento e constituição identitária. Nessa perspectiva, o sofrimento não representa necessariamente uma experiência patológica, pois pode ser transformado por meio da cooperação, do reconhecimento e da mobilização coletiva. Ele se torna patogênico quando a organização do trabalho restringe a autonomia e a participação dos sujeitos, impede o reconhecimento profissional e favorece relações marcadas pelo isolamento, pela competição excessiva e pelo autoritarismo. Em contrapartida, ambientes organizacionais fundamentados no diálogo, na solidariedade e na cooperação podem fortalecer mecanismos coletivos de proteção à saúde mental.

A articulação das contribuições teóricas com as diretrizes da Organização Mundial da Saúde e da legislação brasileira permite inferir que a promoção da saúde do trabalhador depende da integração entre políticas públicas, processos educativos, fortalecimento dos vínculos grupais e valorização das relações humanas. No espaço escolar, essa integração requer ações que reconheçam as especificidades das diferentes categorias profissionais, ampliem sua participação nas decisões institucionais e promovam condições de trabalho capazes de prevenir o adoecimento e favorecer a construção de relações profissionais mais protetivas.

Aspectos metodológicos

De abordagem qualitativa, o estudo busca compreender os fenômenos sociais em sua complexidade, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas e às relações estabelecidas em seus contextos de atuação. Conforme Minayo, Deslandes, Gomes (2025), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, das crenças, dos valores, das atitudes e das relações humanas, permitindo apreender dimensões que não podem ser reduzidas à mensuração quantitativa dos fenômenos.

A investigação inspira-se em alguns pressupostos da pesquisa interventiva, sem, contudo, assumir integralmente essa modalidade. Essa aproximação fundamenta-se na compreensão de que a produção de conhecimento pode ser articulada à reflexão sobre a realidade investigada

e à construção de possibilidades de transformação das práticas sociais e educativas. Segundo Pereira (2019), a pesquisa interventiva pressupõe a participação ativa dos sujeitos, a valorização dos saberes produzidos na experiência e a constituição de espaços coletivos de reflexão. Com base nessa perspectiva, o estudo incorporou a escuta dos participantes, o reconhecimento de seus conhecimentos profissionais e a análise coletiva das questões emergentes do campo, aproximando pesquisa e intervenção sem se configurar como uma investigação interventiva em sentido estrito.

A intervenção foi realizada em uma escola estadual localizada no município de Serrinha, no Território de Identidade do Sisal, Bahia, e contou com a participação de trabalhadores não docentes que atuavam na cozinha, na limpeza, na portaria, na monitoria e na secretaria escolar. A escolha desse grupo fundamentou-se no reconhecimento de que tais profissionais exercem funções essenciais ao funcionamento da instituição, embora permaneçam, com frequência, à margem das ações de promoção da saúde e de formação continuada.

A ação interventiva foi compreendida como estratégia de recontextualização das políticas educacionais no espaço escolar, uma vez que não se restringiu à aplicação linear de prescrições formuladas externamente, mas buscou interpretar as orientações relacionadas à saúde dos trabalhadores não docentes à luz das condições institucionais, da cultura escolar, das experiências profissionais e das relações estabelecidas entre os sujeitos. Nessa perspectiva, Silveira, Silva e Oliveira (2022) compreendem a recontextualização como o processo pelo qual sujeitos e instituições recebem, interpretam, aceitam, resistem e transformam os dispositivos normativos no campo da prática. Assim, a política de saúde do trabalhador deixou de ser concebida como um conjunto de determinações a serem passivamente executadas e passou a ser abordada como objeto de interpretação e produção de sentidos no contexto escolar.

Nesse processo, a intervenção constituiu um dispositivo intencional de mediação entre as orientações prescritas e as demandas concretas dos profissionais da escola. Ao articular investigação, planejamento, implementação de ações e avaliação de seus efeitos, possibilitou problematizar os sentidos atribuídos à política, confrontá-los com os saberes e as condições locais e construir alternativas de atuação coerentes com as necessidades dos participantes. Conforme Damiani et al. (2013), a pesquisa do tipo intervenção pedagógica envolve a introdução planejada de mudanças orientadas à melhoria das práticas, acompanhada de avaliação

sistemática e fundamentação teórica. Dessa forma, a ação não foi concebida como simples técnica de adequação dos trabalhadores às determinações externas, mas como espaço formativo, reflexivo e investigativo, no qual os participantes puderam iniciar um processo de apropriação crítica das políticas de saúde e produzir possibilidades contextualizadas de concretização.

A atividade foi desenvolvida por meio de uma roda de conversa intitulada "Política de Saúde e Prevenção do Trabalhador em Educação". Segundo Oliveira e Gama (2024), a roda de conversa constitui um instrumento metodológico e formativo que possibilita compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno investigado, além de favorecer a escuta, a expressão de experiências e a construção de relações dialógicas. Por meio da interação, os participantes podem compartilhar percepções, produzir interpretações sobre a realidade vivenciada e elaborar coletivamente possibilidades de enfrentamento dos problemas identificados.

A intervenção organizou-se em três momentos complementares: 1) consistiu em uma dinâmica de sensibilização voltada ao acolhimento dos participantes e à construção de um ambiente favorável ao diálogo, estimulando a confiança, o respeito e a participação, 2) correspondeu ao desenvolvimento da roda de conversa, durante a qual foram discutidos aspectos relacionados à saúde mental, à segurança do trabalhador, à cultura da prevenção, aos riscos psicossociais presentes no ambiente laboral, às relações interpessoais e às redes de apoio disponíveis para os trabalhadores da educação. Nesse momento, buscou-se favorecer a livre manifestação do grupo, a troca de experiências e a análise das situações vivenciadas no cotidiano profissional, 3) destinado à síntese e à avaliação da experiência, possibilitando aos participantes expressar suas percepções e destacar as principais aprendizagens construídas.

Para a análise da experiência, adotou-se uma perspectiva interpretativa, articulando os relatos produzidos durante a roda de conversa aos referenciais teóricos que fundamentaram o estudo. A discussão foi organizada em torno de dois eixos: a promoção da saúde mental e da cultura da prevenção no ambiente escolar e a utilização da roda de conversa como estratégia de intervenção educativa destinada ao fortalecimento das relações interpessoais e à valorização dos trabalhadores da educação.

Resultados e discussões

Durante as discussões, tornou-se evidente que muitos participantes percebiam a atividade como uma oportunidade inédita de expressão de sentimentos e vivências, revelando que raramente são convidados a participar de ações formativas voltadas especificamente ao seu bem-estar. Essa constatação reforça a necessidade de ampliação das políticas institucionais de promoção da saúde para todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.

O diálogo constitui elemento central dos processos educativos, permitindo que os sujeitos assumam posição ativa na construção do conhecimento e na transformação da realidade, ao favorecer momentos de fala, escuta e reflexão coletiva, a roda de conversa rompe com práticas verticalizadas de formação e reconhece os trabalhadores como protagonistas de suas próprias experiências.

Além disso, verificou-se que a interação grupal favorece o fortalecimento dos vínculos interpessoais entre profissionais que, embora compartilhem diariamente o mesmo ambiente de trabalho, nem sempre dispõem de oportunidades para dialogar sobre suas experiências. A construção desse espaço coletivo contribuiu para ampliar a confiança entre os participantes e fortalecer a percepção de co-responsabilidade pela construção de um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso.

Durante a roda de conversa tratou, de modo dialógico, a saúde, não com ênfase à utilização de equipamentos de proteção individual e ao cumprimento de normas de segurança, mas em especial, de aspectos relacionados ao cuidado com a saúde mental, à qualidade das relações interpessoais, à comunicação respeitosa e à valorização dos trabalhadores.

Esse resultado demonstra que ações educativas desenvolvidas em espaços coletivos possuem potencial para promover mudanças na compreensão dos sujeitos acerca das políticas públicas de saúde do trabalhador.

O diálogo permitiu a aproximação dos trabalhadores acerca das discussões sobre seus direitos, sobre as políticas públicas de saúde e sobre a importância da participação coletiva na construção de ambientes laborais mais seguros e humanizados, favorecendo processos de conscientização capazes de estimular novas formas de compreender o cuidado consigo, com os colegas e com a instituição.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização dos profissionais da educação não docentes, pois a experiência demonstrou que esses trabalhadores desejam participar das discussões institucionais e reconhecem a importância de ações que promovam sua escuta, seu acolhimento e sua formação continuada. Essa constatação evidencia a necessidade de ampliar políticas institucionais que contemplem todos os segmentos da comunidade escolar, reconhecendo que a qualidade da educação depende do trabalho integrado de todos os profissionais.

Considerações finais

Os resultados permitiram compreender a experiência desenvolvida não apenas como uma ação extensionista, mas como uma prática educativa capaz de favorecer a compreensão acerca da recontextualização da política voltada para a saúde dos profissionais da educação não docentes, evidenciada pela necessidade de ampliação dos processos de conscientização, fortalecimento institucional e promoção da saúde no contexto escolar

A promoção da saúde mental dos profissionais da educação não docentes constitui um compromisso ético, político e institucional que ultrapassa o cumprimento de normas legais relacionadas à segurança do trabalho e revela aspectos da recontextualização da política voltada para saúde dos profissionais da educação não docentes ou da falta dela.

A desenvolvimento da roda de conversa possibilitou conferir visibilidade a um segmento frequentemente pouco contemplado nas ações institucionais de formação e promoção da saúde, pois as merendeiras, profissionais da limpeza, agentes de portaria, monitores e servidores da secretaria exercem funções essenciais para o funcionamento da escola e, portanto, devem ser igualmente reconhecidos como sujeitos das políticas de cuidado, prevenção e valorização profissional.

As políticas públicas brasileiras e as diretrizes internacionais também reforçam a necessidade de consolidar uma cultura da prevenção fundamentada na participação coletiva e na promoção da saúde integral dos trabalhadores. Nesse contexto, a roda de conversa revelou-se uma estratégia pedagógica capaz de articular informação, escuta qualificada, fortalecimento dos vínculos e desenvolvimento da consciência coletiva acerca da importância da saúde mental no ambiente de trabalho.

Além de favorecer a reflexão crítica dos participantes, a intervenção fortaleceu o sentimento de pertencimento, estimulou práticas de

cuidado mútuo e contribuiu para ampliar a compreensão acerca dos direitos relacionados à saúde e segurança do trabalhador. Esses resultados demonstram que pequenas ações educativas, quando fundamentadas em referenciais teóricos consistentes e desenvolvidas em perspectiva participativa, podem produzir impactos significativos na qualidade das relações institucionais.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. Ministério da Economia. **Portaria SEPRT nº 6.730,** de 9 de março de 2020. Aprova a nova redação da Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1).

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 1.823**, de 23 de agosto de 2012. Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora.

DAMIANI, Magda Floriana, *et al*. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57–67, maio/ago. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/0. Acesso em: 30 jul. 2026.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho:** estudo de psicopatologia do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?lang=pt. Acesso em: 30 jul. 2026

MELGAÇO, Mariana Belloni; MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. Produzindo a subalternidade: as merendeiras nos documentos e iniciativas da gestão federal do PNAE. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e34023, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TBgxDhr-8ZHrvXRXbKqgWMtS/?lang=pt. Acesso em: 30 jul. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 1. ed., 8. reimpr. Petrópolis, RJ: Vozes, 2025.

OLIVEIRA, Priscila Borges Ribeiro; GAMA, Renata Prenstteter. Roda

de conversa: um instrumento metodológico tecnológico-formativo-coletivo na pesquisa em educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n2a2024-71286. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/71286. Acesso em: 17 jun. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Constituição da Organização Mundial da Saúde.** Genebra: OMS, 1946.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Healthy workplaces:** a model for action**.** Genebra: OMS, 2010.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Conheça a OIT**. Genebra: OIT, [s.d.]. Disponível em: https://www.ilo.org/pt-pt/regions-and-countries/latin-america-and-caribbean/brasil/conheca-oit. Acesso em: 31 jul. 2026.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação.** Salvador. EDUNEB, 2019.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Adriana Martins de. Processos de recontextualização: subsídios para uma análise crítica de políticas curriculares. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, n. 1, e87821, nov. 2022. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/87821. Acesso em: 30 jul. 2026.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA

Emerson Almeida dos Santos Sousa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Jéferson Oliveira dos Santos
Prefeitura Municipal de Ichu – Bahia

Jhonnatas da Silva Ferreira
Prefeitura Municipal de Feira de Santana – Bahia

Introdução

As transformações promovidas pelas tecnologias digitais têm exigido da educação o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes compreender, interpretar e solucionar problemas de forma crítica e criativa. Nesse contexto, o Pensamento Computacional (PC) destaca-se como uma abordagem que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da resolução de problemas e da construção de estratégias aplicáveis em diferentes áreas do conhecimento. Sua incorporação às políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir da publicação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022, reforça a necessidade de discutir sua implementação na Educação Básica e os desafios relacionados à formação docente.

A inserção do Pensamento Computacional no currículo escolar representa mais do que a inclusão de conteúdos relacionados à computação. Trata-se da incorporação de uma abordagem que estimula habilidades cognitivas e estratégias de resolução de problemas, podendo contribuir para a aprendizagem em diferentes componentes curriculares. Contudo, a efetividade dessa proposta depende da atuação dos professores, tornando a formação docente um elemento central para sua implementação.

Diante desse cenário, este estudo parte da seguinte problemática: como a produção acadêmica brasileira tem abordado a formação de

professores para o desenvolvimento do Pensamento Computacional na Educação Básica? Para responder a essa questão, o artigo tem como objetivo analisar as produções acadêmicas sobre a formação de professores para o desenvolvimento do Pensamento Computacional, identificando tendências, contribuições e desafios presentes nas pesquisas selecionadas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida com base nos pressupostos do Estado do Conhecimento, por meio da análise de dissertações selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A sistematização dessas produções permitiu compreender como a temática vem sendo discutida no contexto da pós-graduação brasileira, bem como identificar aspectos recorrentes e lacunas relacionadas à formação docente.

Referencial teórico

Pensamento Computacional na Educação: conceitos e fundamentos

O uso de tecnologias digitais tornou-se corriqueiro e basilar na sociedade contemporânea. Diante das transformações provocadas por essas tecnologias, a escola necessita desenvolver competências que transcendam o simples domínio técnico das ferramentas computacionais. Diante disto, o Pensamento Computacional (PC) se mostra uma abordagem relevante para se auferir o desenvolvimento de habilidades relacionadas à resolução de problemas, ao raciocínio lógico e à construção de estratégias para enfrentar desafios de diferentes naturezas.

Embora ideias relacionadas ao uso da computação para favorecer a aprendizagem possam ser identificadas nas contribuições de Seymour Papert, especialmente em sua teoria construcionista e no uso da linguagem LOGO como ferramenta pedagógica (Papert, 1980), foi Jeannette Wing quem sistematizou e popularizou o conceito de Pensamento Computacional no meio científico. Em seu artigo *Computational Thinking*, publicado em 2006, Wing defende que o Pensamento Computacional constitui uma habilidade fundamental para todos os cidadãos, e não apenas para profissionais da área de Computação. Para a autora, trata-se de uma forma de pensar baseada em princípios da Ciência da Computação que permite formular problemas e construir soluções passíveis de serem executadas por pessoas ou computadores (Wing, 2006).

Posteriormente, Wing (2008) amplia essa compreensão ao afirmar que o Pensamento Computacional representa uma maneira de abordar problemas complexos por meio da organização lógica das informações, da modelagem de situações e da elaboração de procedimentos sistemáticos para sua resolução. Nessa perspectiva, o conceito extrapola o ensino da programação, constituindo uma competência intelectual aplicável em diferentes áreas do conhecimento.

No cenário brasileiro, pesquisadores como Valente (2016) defendem que o Pensamento Computacional deve ser compreendido como uma competência transversal, capaz de integrar diferentes componentes curriculares e favorecer práticas pedagógicas mais investigativas, criativas e contextualizadas. Assim, seu desenvolvimento na Educação Básica representa uma oportunidade para aproximar os estudantes das demandas da sociedade contemporânea, marcada pela cultura digital e pela necessidade crescente de interpretar, organizar e utilizar informações de maneira crítica.

O Pensamento Computacional estrutura-se em quatro pilares: decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos (Wing, 2006). Segundo Brackmann (2017), essas habilidades permitem fragmentar problemas complexos, identificar regularidades, selecionar informações relevantes e elaborar sequências lógicas para sua resolução, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio analítico, da resolução sistemática de problemas e da tomada de decisão. Entre esses pilares, destaca-se a abstração, por possibilitar representar problemas de forma simplificada sem comprometer seus elementos essenciais (Wing, 2006).

Assim, os quatro pilares do Pensamento Computacional atuam de maneira complementar: a decomposição permite fragmentar problemas complexos em partes menores; o reconhecimento de padrões favorece a identificação de regularidades entre diferentes situações; a abstração direciona a atenção aos elementos essenciais do problema; e os algoritmos organizam sequências lógicas para sua resolução.

Esses quatro elementos não devem ser compreendidos de forma isolada, mas como competências interdependentes que se complementam durante o processo de resolução de problemas. Dessa forma, o Pensamento Computacional constitui uma abordagem metodológica que estimula o raciocínio, a tomada de decisão e a resolução sistemática de problemas, constituindo competências relevantes para os processos de ensino e aprendizagem.

O fortalecimento da cultura digital e das demandas sociais relacionadas às tecnologias motivou a incorporação do Pensamento Computacional às políticas educacionais brasileiras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já reconhecia a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como elemento estruturante da formação dos estudantes (Brasil, 2018). Entretanto, a publicação do Complemento à BNCC – Computação, em 2022, consolidou oficialmente o Pensamento Computacional como um dos eixos estruturantes da Computação na Educação Básica.

A incorporação do Pensamento Computacional às práticas pedagógicas amplia significativamente as possibilidades de ensino e aprendizagem. Diferentemente de uma abordagem centrada apenas no uso de tecnologias, essa perspectiva privilegia o desenvolvimento de habilidades cognitivas que favorecem a aprendizagem ativa, a autonomia intelectual e a resolução de problemas.

Nessa direção, Nunes (2021) destaca que o Pensamento Computacional contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, da autonomia e da capacidade de tomada de decisão, uma vez que possibilita identificar padrões, organizar sequências de ações e construir estratégias sistemáticas para solucionar problemas em diferentes contextos.

Nesse contexto, a consolidação do Pensamento Computacional nas políticas educacionais brasileiras evidencia sua relevância para a formação integral dos estudantes, por configurar-se como um importante eixo para a educação contemporânea e para a preparação dos indivíduos frente aos desafios de uma sociedade cada vez mais permeada pelas tecnologias digitais.

Formação de professores para o Pensamento Computacional

A institucionalização do Pensamento Computacional na Educação Básica brasileira, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022, que complementa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ampliou a necessidade de preparação dos professores para integrar essa abordagem às práticas pedagógicas. Nesse cenário, a efetiva implementação do Pensamento Computacional depende da formação docente, que deve articular conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e específicos do conteúdo de forma coerente com os objetivos educacionais.

A formação de professores para essa finalidade não se restringe à formação inicial. Conforme afirmam Biazi e Tomé (2011), ela representa o primeiro estágio de um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que acompanha toda a trajetória docente e contribui para a construção de sua identidade profissional. Nessa mesma perspectiva, Schön (1997) argumenta que o desenvolvimento profissional não decorre da simples acumulação de cursos ou técnicas, mas de um processo permanente de reflexão crítica sobre a própria prática e de reconstrução da identidade docente.

No contexto da cultura digital, a formação docente demanda competências que integrem tecnologia, pedagogia e conhecimento específico. Nessa perspectiva, Foohs, Isele e Rebouças (2026) destacam a necessidade de propostas formativas que articulem linguagem, autoria, tecnologia e criatividade, em consonância com o modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), proposto por Mishra e Koehler (2006), segundo o qual a integração efetiva das tecnologias ao ensino resulta da articulação entre os conhecimentos tecnológico, pedagógico e do conteúdo. Assim, formar professores para o Pensamento Computacional implica desenvolver competências para integrar conceitos computacionais às práticas pedagógicas e aos objetivos curriculares, e não apenas dominar ferramentas digitais.

Essa compreensão é reforçada por Valente (2016), ao defender que o Pensamento Computacional deve ser desenvolvido de forma transversal nas diferentes áreas do conhecimento, o que exige professores capazes de planejar atividades contextualizadas e promover experiências de aprendizagem que estimulem a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a criatividade.

Entretanto, a implementação do Pensamento Computacional ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente e ao desenvolvimento de competências digitais. Nesse contexto, a Computação Desplugada apresenta-se como uma estratégia promissora, pois favorece a compreensão de conceitos computacionais por meio de atividades realizadas sem dispositivos digitais, utilizando materiais acessíveis e metodologias ativas que estimulam a criatividade e o protagonismo dos estudantes (Grebogy; Castilho; Santos, 2024). Por reduzir a dependência de infraestrutura tecnológica, essa abordagem amplia as possibilidades de implementação do Pensamento Computacional em diferentes contextos educacionais.

Dessa forma, a formação de professores para o desenvolvimento do Pensamento Computacional deve ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no qual conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e específicos do conteúdo são articulados para promover práticas de ensino contextualizadas e significativas. Mais do que preparar docentes para utilizar tecnologias, essa formação busca capacitá-los a desenvolver nos estudantes competências relacionadas ao raciocínio lógico, à criatividade, à resolução de problemas e ao pensamento crítico, consolidando o Pensamento Computacional como uma abordagem transversal na Educação Básica.

Aspectos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (Santos, 1989), de natureza bibliográfica (Lakatos e Marconi, 2017), desenvolvida tendo como inspiração os pressupostos do Estado do Conhecimento (Morosini e Santos, 2021). Para a composição dos trabalhos, realizou-se uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores "pensamento computacional" e "formação de professores", com recorte temporal entre 2022 e 2026.

Inicialmente, foram identificadas 42 (quarenta e duas) produções. Após refinamento para as áreas de Educação, Ciência da Computação e Ensino, por compreender que a temática estudada perpassa de forma especial por esses campos, obtendo assim 15 (quinze) trabalhos. Em seguida, procedeu-se à análise dos títulos e resumos, sendo selecionadas quatro dissertações que apresentavam maior relação com o objetivo da pesquisa e que possuíam autorização para divulgação. Essas produções foram sistematizadas e analisadas na seção de resultados e discussões.

Resultados e discussões

A análise das produções acadêmicas selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES permitiu identificar tendências, perspectivas teórico-metodológicas e lacunas nas pesquisas sobre Pensamento Computacional e formação de professores. O Quadro 1 apresenta a síntese das dissertações que compõem as discussões desta investigação.

Quadro 1 - Estado do conhecimento

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	TIPO/INSTITUIÇÃO
O pensamento computacional e a prática docente multidisciplinar na Educação Básica	MORAIS, Bárbara Silva.	2023	**Dissertação** Mestrado em Informática Aplicada (UFRPE)
Pensamento computacional na formação inicial de professores	SANTOS, Bruno Barboza dos.	2023	**Dissertação** Mestrado em Informática Aplicada (UFRPE)
O pensamento computacional na formação de professores de matemática na educação profissional e tecnológica: do currículo à prática	ABRANTES, Maria Gracielly Lacerda de.	2023	**Dissertação** Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (IFPB)
A formação de professores e o pensamento computacional: uma experiência etnográfica	JESUS, Fernanda Monzato Machado de.	2022	**Dissertação** Mestrado em Educação (UFRRJ)

Fonte: Elaborado pelos autores conforme dados recolhidos do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2026)

A partir da sistematização apresentada, observa-se que a produção acadêmica selecionada concentra-se no ano de 2023, período em que foram identificadas três das quatro dissertações analisadas. Esse dado sugere um movimento recente da consolidação das discussões sobre pensamento computacional associado à formação docente, indicando que a temática ainda se encontra em processo de expansão no campo educacional brasileiro. Embora o pensamento computacional tenha ganhado maior visibilidade nos últimos anos, especialmente a partir da incorporação das tecnologias digitais nas políticas educacionais e das discussões relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as pesquisas selecionadas demonstram que sua inserção na formação de professores ainda representa um processo em construção.

A análise das produções permitiu identificar diferentes perspectivas sobre a relação entre pensamento computacional e formação docente, contemplando desde a formação inicial em cursos de licenciatura até processos de formação continuada e experiências voltadas à prática pedagógica. Abordam a formação inicial, a formação continuada e a prática pedagógica, convergindo ao apontar a formação docente como elemento central para a integração do Pensamento Computacional na Educação.

Nesse sentido, a dissertação de Santos (2023), evidencia a necessidade de inserir o Pensamento Computacional na formação inicial de professores. Embora as tecnologias digitais estejam presentes nos documentos curriculares, o autor identifica pouca referência ao Pensamento Computacional nos projetos pedagógicos das licenciaturas, revelando uma lacuna na preparação docente para sua implementação nas práticas escolares. Isso reforça a necessidade de repensar os currículos das licenciaturas, considerando que a formação docente constitui um espaço estratégico para a construção de práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Essa discussão aproxima-se da pesquisa desenvolvida por Jesus (2022), que analisou a formação de professores a partir de uma experiência autoetnográfica envolvendo atividades relacionadas ao pensamento computacional. Diferentemente de Santos (2023), que direciona sua investigação para a formação inicial, Jesus (2022) enfatiza o processo de formação continuada, evidenciando que a apropriação do pensamento computacional ocorre mediante experiências formativas contextualizadas e relacionadas ao cotidiano profissional dos docentes, destacando atividades plugadas e desplugadas como estratégias para sua integração às práticas pedagógicas.

A análise desses dois estudos evidencia que o Pensamento Computacional deve ser compreendido como uma abordagem pedagógica, e não apenas como um conhecimento restrito à informática, podendo ser incorporado por professores de diferentes áreas. Nesse sentido, as pesquisas destacam seu potencial para desenvolver a resolução de problemas, o pensamento crítico, a criatividade e a organização do raciocínio.

Essa perspectiva também aparece na dissertação de Morais (2023), que investigou o pensamento computacional associado à prática docente multidisciplinar na Educação Básica. O estudo evidencia que essa abordagem possui potencial para ultrapassar os limites da disciplina de Computação, podendo ser explorada em diferentes componentes curriculares.

Morais (2023) destaca que o pensamento computacional está presente nas discussões educacionais contemporâneas e que sua inserção na escola demanda ferramentas e condições que auxiliem os professores no desenvolvimento dessas práticas. A abordagem multidisciplinar identificada pela autora amplia a compreensão sobre o papel do professor nesse processo, pois demonstra que a integração do pensamento computacional necessita do olhar docente para relacionar essa abordagem aos objetivos pedagógicos

de sua área de atuação e utilizar estratégias associadas ao pensamento computacional para favorecer aprendizagens mais significativas.

Abrantes (2023), cuja pesquisa direciona o olhar para a formação de professores de Matemática na Educação Profissional e Tecnológica, analisou como o pensamento computacional se manifesta na formação docente, considerando suas relações entre currículo e prática pedagógica. Os resultados apontaram dificuldades relacionadas à compreensão conceitual e à aplicação do pensamento computacional pelos professores, indicando a necessidade de ações formativas que aproximem os fundamentos teóricos das possibilidades práticas de utilização em sala de aula.

A análise conjunta das dissertações evidencia que a formação docente constitui eixo central das pesquisas sobre Pensamento Computacional no período investigado. Os estudos convergem ao indicar que sua consolidação depende menos da disponibilidade de recursos tecnológicos e mais da preparação dos professores para compreender, ressignificar e integrar essa abordagem às práticas pedagógicas.

Embora o campo apresente avanços, persistem desafios relacionados à formação inicial e continuada, à integração curricular e à implementação de práticas contextualizadas. Assim, novas pesquisas podem contribuir para ampliar esse debate e fortalecer a inserção do Pensamento Computacional na Educação Básica.

Considerações finais

O desenvolvimento deste estudo permitiu analisar como a produção acadêmica brasileira tem discutido a formação de professores para o desenvolvimento do Pensamento Computacional na Educação Básica. As pesquisas analisadas evidenciam que a consolidação dessa abordagem depende, sobretudo, de processos formativos que possibilitem aos docentes compreender seus fundamentos e integrá-los às práticas pedagógicas de maneira contextualizada.

Os resultados também demonstram que a formação docente tem sido compreendida como um processo contínuo, que ultrapassa a aquisição de conhecimentos técnicos e envolve a reflexão sobre a prática pedagógica, a articulação entre diferentes saberes e o desenvolvimento de competências necessárias para a integração do Pensamento Computacional às diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, a formação inicial e continuada

configura-se como um elemento indispensável para a efetivação das orientações presentes nas políticas educacionais brasileiras.

Outro aspecto evidenciado refere-se às estratégias de implementação do Pensamento Computacional no ambiente escolar. As pesquisas analisadas apontam que abordagens, como a Computação Desplugada, ampliam as possibilidades de inserção dessa temática em diferentes contextos educacionais, ao favorecerem o desenvolvimento de conceitos computacionais por meio de atividades acessíveis e alinhadas aos objetivos pedagógicos.

Embora o número de pesquisas sobre a temática tenha apresentado crescimento nos últimos anos, observa-se que esse campo de investigação ainda se encontra em processo de consolidação. Permanecem desafios relacionados à formação docente, à integração curricular e à implementação de práticas pedagógicas que incorporem o Pensamento Computacional de forma crítica e contextualizada.

Por fim, considera-se que esta pesquisa contribui para ampliar a compreensão sobre a relação entre formação de professores e Pensamento Computacional, evidenciando tendências presentes na produção acadêmica recente. Como perspectiva para estudos futuros, sugere-se a realização de investigações que acompanhem processos formativos em diferentes contextos educacionais e analisem os impactos dessas ações na prática docente e na aprendizagem dos estudantes.

Referências

ABRANTES, Maria Gracielly Lacerda de. **O pensamento computacional na formação de professores de matemática na educação profissional e tecnológica:** do currículo à prática. 2023. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

BIAZI, Maria Helena; TOMÉ, Cristinne Leus. Formação continuada: a importância da formação docente. **Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 2, p. 132-141, 2011.

BRACKMANN, C. P. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172208/001054290.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Complemento à Base Nacional Comum Curricular – Computação**. Brasília, DF: MEC, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022**. Define normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2022.

FOOHS, Marcelo Magalhães; ISELE, Priscila Castioni; REBOUÇAS, Randerson Oliveira Melville. Criatividade na formação docente: narrativas digitais interativas e pensamento computacional. **Texto Livre**, v. 19, e62236, 2026.

GREBOGY, Elaine Cristina; CASTILHO, Marcos Alexandre; SANTOS, Icléia. Computação desplugada: um recurso para o estímulo de habilidades relacionadas ao pensamento computacional nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 32, p. 359-389, 2024.

JESUS, Fernanda Monzato Machado de. **A formação de professores e o pensamento computacional:** uma experiência autoetnográfica. 2022. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

MORAIS, Bárbara Silva. **O pensamento computacional e a prática docente multidisciplinar na Educação Básica**. 2023. 123 f. Dissertação (Mestrado em Informática Aplicada) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023.

MOROSINI, M. C.; SANTOS, P. K. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, 2021.

NUNES, N. B.; DE BONA, A. S.; KOLOGESKI, A. L.; BATISTA, V. da S.; ALVES, L. P. (Des)Pluga: o pensamento computacional apli-

cado em atividades inovadoras: (Dis)Plug: Computational Thinking Applied to Innovative Activities. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 36, n. 114, p. 72-88, 2021. DOI: https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.114.72-88.

PAPERT, S. **Mindstorms:** children, computers and powerful ideas. New York: Basic Books, 1980.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Bruno Barboza dos. **Pensamento computacional na formação inicial de professores**. 2023. 86 f. Dissertação (Mestrado em Informática Aplicada) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023.

CHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 77-9.

VALENTE, José Armando. Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 3, p. 864-897, 2016.

WING, Jeannette M. Pensamento computacional. **Comunicações da ACM**, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.

WING, Jeannette M. Computational thinking and thinking about computing. **Philosophical Transactions of the Royal Society A**, v. 366, p. 3717-3725, 2008.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FORMAÇÃO SOCIOEDUCACIONAL: RESSIGNIFICANDO OS PROCESSOS FORMATIVOS NA GESTÃO ESCOLAR

Luciano Araújo Lima
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A popularização acelerada da Inteligência Artificial Generativa (IAG) tem provocado, segundo Mello *et al.* (2023), um movimento de reconfiguração de práticas que já não se restringe à sala de aula: alcança a pesquisa, a gestão e os próprios modos de produção do conhecimento nas instituições educacionais. Esse deslocamento é também teórico: obras recentes como a de Pimentel e Carvalho (2025) discutem a IAG não como ferramenta neutra, mas como interlocutora e, em certos usos, coautora dos processos de escrita e reflexão, o que impõe à educação a tarefa de ressignificar categorias antes estáveis, como autoria e mediação pedagógica.

Esse debate, contudo, concentra-se majoritariamente na relação entre IAG e docência: o estudo de Espírito Santo, Sales e Ottoni (2024), realizado com 175 estudantes de pós-graduação, e a proposta de formação multidimensional de Vilaça e Gonçalves (2022), voltada à preparação de professores para o uso crítico das tecnologias digitais, situam-se ambos no plano do professor-usuário individual. Pouco se discute, entretanto, como a IAG pode se relacionar com os processos formativos voltados à gestão escolar, campo que, por sua natureza interdisciplinar e coletiva, já vinha sendo pensado, antes mesmo da IAG, por meio de dispositivos formativos dialógicos e participativos, e que por isso oferece um terreno conceitual distinto para pensar essa mediação.

É nesse ponto que este artigo se insere. Toma-se como referência conceitual e metodológica a pesquisa de Lima e Torres (2025) em gestão escolar, que estruturou empiricamente, um processo de formação socioeducacional, organizado em Círculos de Cultura de inspiração freiriana, com módulos temáticos, avaliação formativa e construção

coletiva de saberes entre os participantes. Essa experiência ancora-se em dois autores centrais: Freire (1996), para quem a formação só se realiza como prática dialógica e emancipatória, e Nóvoa (1992, p. 13-14), para quem a constituição de "redes de (auto)formação participada" permite compreender o educador em sua integralidade, tornando a formação um processo interativo, e não transmissivo.

O problema que orienta este artigo é, portanto: como a IAG pode ser incorporada aos processos formativos da gestão escolar sem reduzir a formação a uma lógica instrumental ou automatizante, preservando seus fundamentos críticos, dialógicos e colaborativos? Defende-se, como já indicado no resumo, que a IAG cumpre esse papel apenas como mediação subordinada à reflexão crítica e à autoformação em rede, preservando a autoria humana.

O objetivo geral deste artigo analisar as contribuições da IAG para a ressignificação dos processos formativos na gestão escolar, articulando referenciais da Educação e da Computação selecionados por sua reconhecida relevância nas discussões contemporâneas sobre Inteligência Artificial (IA) e Educação, com vistas à elaboração de uma proposta que articule os princípios da formação socioeducacional com as potencialidades da IA como mediação pedagógica. Especificamente, busca-se: (a) discutir criticamente os limites e potencialidades da IAG como mediação pedagógica, a partir de referenciais contemporâneos reconhecidos nos campos da Educação, da Inteligência Artificial e da Computação aplicada à Educação, selecionados em função de sua relevância para o debate proposto; (b) articular esses achados aos princípios da formação socioeducacional; e (c) apresentar uma proposta conceitual inicial de integração entre os dois campos, explicitamente aberta a aprofundamento em pesquisas futuras. O artigo estrutura-se em referencial teórico, aspectos metodológicos, resultados e discussão, e considerações finais.

Referencial teórico

Formação socioeducacional: fundamentos freirianos e a lógica dos Círculos de Cultura

A formação socioeducacional, tal como mobilizada neste artigo, ancora-se em dois pilares teóricos que se articulam por recusarem, ambos, a ideia de formação como transmissão, substituindo-a pela ideia de formação como processo relacional. Freire (1996) sustenta que ensinar não é transferir

conhecimento, mas criar as condições para que o sujeito o produza ou o construa; a autonomia do educando e, no caso da formação de gestores, do próprio formando, é o horizonte, não o ponto de partida. Essa concepção se materializa metodologicamente nos Círculos de Cultura, dispositivo formativo estruturado a partir da escuta, do diagnóstico participativo e da construção coletiva de um currículo formativo, e não de um conteúdo previamente fechado a ser aplicado de cima para baixo.

Essa lógica dialógica encontra em Nóvoa (1992) seu complemento necessário.

Ao discutir a formação de professores, o autor argumenta que:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. [...] é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua (Nóvoa, 1992, p. 13-14).

Essa passagem é central para este artigo por dois motivos: primeiro, porque desloca o eixo da formação do conteúdo para a relação, o que interessa não é o que se transmite, mas o que se constrói entre os sujeitos; segundo, porque introduz a ideia de rede, categoria que será retomada adiante para pensar até onde a IAG pode, ou não, ocupar um lugar nessa rede.

A formação socioeducacional proposta por Lima e Torres (2025), que serve de referência empírica a este artigo, operacionalizou esses princípios em uma estrutura de Círculos de Cultura sucessivos, cada um alimentado por dados diagnósticos (formulários, entrevistas) e traduzido em decisões formativas negociadas coletivamente, resultando em módulos temáticos avaliados de forma contínua e formativa. Interessa reter desse desenho, para os fins deste artigo, não o contexto institucional específico em que a formação foi aplicada, mas seu princípio estrutural: a formação como processo interativo, dialógico e construído em rede, no qual a autoria do conhecimento produzido permanece dos sujeitos envolvidos, professores, gestores, formadores, e não de um agente externo à relação formativa.

É justamente esse princípio, autoria e protagonismo do sujeito na relação formativa, que estabelece o critério normativo pelo qual, nas seções seguintes, se avalia até que ponto a IAG pode ser incorporada a esses

processos: como mediação que amplia a rede de Nóvoa (1992) e qualifica a reflexão crítica de Freire (1996), ou como substituição que as esvazia.

Inteligência Artificial Generativa: potencialidades e tensões na formação

Se a formação socioeducacional recusa a transmissão em favor da relação, a pergunta que a IAG impõe a esse campo é direta: uma tecnologia que gera texto, resposta e conteúdo por predição estatística pode ocupar algum lugar nessa relação sem convertê-la, de volta, em transmissão? Pimentel e Carvalho (2025) enfrentam essa pergunta propondo um deslocamento conceitual: a IAG não deveria ser pensada como fonte de conteúdo pronto, mas como interlocutora, um agente textual com quem se dialoga, cujas respostas são material de reflexão, não veredito. Nessa chave, os autores discutem a noção de autoria híbrida: o texto produzido em interação com a IAG carrega marcas de ambos, humano e máquina, mas a decisão sobre o que fica, o que se descarta e o que se problematiza permanece do sujeito. Essa formulação dialoga diretamente com o princípio freiriano de autonomia discutido na seção anterior, desde que a interlocução, e não a delegação, seja de fato preservada.

Mello *et al.* (2023) chegam a uma cautela semelhante por outro caminho, o da Computação aplicada à educação. Os autores reconhecem o potencial da IAG para personalizar experiências de aprendizagem e apoiar o trabalho de educadores, mas condicionam esse potencial à validação contínua dos sistemas, à correção de viés algorítmico e à garantia de acesso equitativo aos recursos de IA. Aplicado à gestão escolar, esse alerta é decisivo: uma IAG que "personaliza" trilhas formativas para gestores com base em interações prévias pode, sem intenção deliberada, reproduzir e amplificar desigualdades de partida entre diferentes escolas e diferentes perfis de gestores, um risco que a defesa da personalização formativa, isoladamente, tende a deixar em segundo plano.

A pesquisa de Espírito Santo, Sales e Ottoni (2024) oferece, nesse ponto, um contraponto empírico relevante, ainda que situado no campo da docência: dos 175 respondentes de um curso de formação continuada, a maioria considerou a IAG oportuna como dispositivo potencializador do processo formativo, mas as narrativas dos próprios participantes revelaram apreensão explícita quanto à falta de conhecimento crítico sobre a tecnologia e quanto a lacunas na própria formação para usá-la com segurança. Esse achado desloca o debate de uma discussão abstrata

sobre riscos e potencialidades para um problema concreto: a mediação da IAG na formação não é segura por si mesma; ela depende de um nível de apropriação crítica que, segundo os próprios sujeitos pesquisados, ainda não está garantido, o que reforça a exigência de reflexividade crítica e de rede de troca entre pares já colocada por Freire (1996) e Nóvoa (1992).

Vilaça e Gonçalves (2022), e mais recentemente Gonçalves e Vilaça (2024), oferecem um *framework* consolidado que merece diálogo direto: sua proposta de formação sobre, para e com as tecnologias parte de um diagnóstico semelhante ao dos demais autores, formações centradas na demonstração de ferramentas fracassam em produzir apropriação real. A diferença de escopo em relação a este artigo, no entanto, é relevante: aquele *framework* é dirigido à formação docente individual, enquanto o problema aqui tratado é o da gestão escolar como processo formativo coletivo, o que exige reler sua estrutura tridimensional, e não simplesmente importá-la.

É essa convergência crítica entre os quatro autores, e não a proposição de um novo constructo teórico fechado, que autoriza buscar, na seção seguinte, pontos concretos de encontro entre a IAG e a lógica dos Círculos de Cultura, um exercício deliberadamente formulado como proposta conceitual inicial, a ser aprofundada em pesquisas futuras.

Aspectos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como um ensaio teórico, de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica. Conforme Severino (2007), esse procedimento fundamenta-se na análise crítica de produções científicas já publicadas, tomando-as como base para construção e articulação de referenciais teóricos.

Diferentemente de uma revisão sistemática ou de um estado do conhecimento, este trabalho não adotou protocolo formal de busca, seleção ou análise da literatura. Os referenciais foram escolhidos intencionalmente em função de sua relevância e reconhecimento nas discussões contemporâneas sobre Inteligência Artificial, Educação e Computação aplicada à Educação, considerando também sua pertinência ao problema investigado.

A análise consistiu na articulação crítica entre os referenciais da formação socioeducacional (Freire, 1996; Nóvoa, 1992), da Inteligência Artificial Generativa (Pimentel; Carvalho, 2025; Mello *et al.*, 2023) e estudos recentes sobre formação para o uso crítico das tecnologias

(Espírito Santo; Sales; Ottoni, 2024; Vilaça; Gonçalves, 2022), tendo como referência conceitual complementar a pesquisa de Lima e Torres (2025). Dessa interlocução resultou a proposição conceitual apresentada neste artigo, reconhecida como uma elaboração teórica inicial e aberta à validação empírica em pesquisas futuras. A seleção dos referenciais não pretende representar exaustivamente a produção científica sobre Inteligência Artificial e Educação, mas reunir contribuições consideradas relevantes para sustentar a reflexão proposta neste ensaio.

Resultados e discussão

A discussão organiza-se em torno de três tensões que atravessam o encontro entre IAG e formação socioeducacional na gestão escolar: a preservação da centralidade do sujeito diante da automação; a personalização diante dos riscos de viés e desigualdade; e a interlocução tecnológica diante da natureza relacional da formação. A leitura crítica das fontes confirma, com relativa segurança, o argumento já apresentado na introdução.

A convergência de que a IAG deve operar como mediação, e não como substituição, não constitui mera cautela retórica. Decorre de uma característica técnica da própria tecnologia: conforme observam Mello *et al.* (2023), a IAG produz respostas por predição estatística baseada em grandes volumes de dados, o que pode gerar formulações plausíveis, mas não necessariamente verdadeiras, contextualizadas ou pedagogicamente adequadas. A implicação é direta: se posicionada como instância autônoma de decisão, definindo temas prioritários de um Círculo de Cultura, percursos formativos ou formas de avaliação, a IAG reproduziria o modelo transmissivo criticado por Freire (1996) e Nóvoa (1992), apenas deslocando a autoridade do formador para um sistema tecnicamente mais opaco.

A posição defendida neste artigo decorre, portanto, de uma distinção decisiva: a IAG pode participar da produção de insumos para a formação, mas não pode decidir sobre seus sentidos, conteúdos, percursos ou avaliações. Em nenhuma das fontes analisadas, nos campos da Educação e da Computação, identificou-se defesa da delegação da decisão pedagógica à IA. Pimentel e Carvalho (2025) reforçam esse entendimento ao sustentarem que a autoria de um texto elaborado em interação com a IAG permanece do sujeito, ainda que sua produção seja híbrida. A IA participa; não assume a titularidade nem a responsabilidade pela produção. Assim, o Círculo de Cultura preserva-se como espaço de escuta, interpretação

e decisão coletiva, enquanto a IAG ocupa, quando utilizada, o lugar de insumo problematizável para esse processo.

Com essas cautelas, podem-se indicar usos pedagogicamente plausíveis, sempre subordinados à supervisão humana. No diagnóstico participativo, a IAG pode auxiliar a categorizar e sintetizar respostas de formulários e entrevistas, reduzindo o tempo dedicado à sistematização inicial. Esse uso não substitui a escuta nem a interpretação coletiva: devolve aos formadores e participantes padrões extraídos de dados que eles próprios produziram, permanecendo humana a atribuição de sentido a esses achados.

Na geração de recursos de apoio, a IAG pode produzir roteiros de discussão, sínteses de leituras e variações de estudos de caso vinculados às questões emergentes em cada círculo formativo. O uso só se justifica, contudo, se os materiais forem submetidos à validação crítica do grupo antes de sua circulação. A autoria híbrida proposta por Pimentel e Carvalho (2025) deixa de ser apenas uma formulação teórica e passa a constituir critério de uso: o recurso produzido pela IAG não é produto final, mas versão provisória a ser examinada, modificada ou recusada pelos sujeitos da formação.

O uso mais delicado, e potencialmente mais formativo, se bem conduzido, é o da IAG como interlocutora da reflexão. Um gestor pode empregá-la para confrontar sua leitura de uma situação de gestão, testar a consistência de um argumento ou obter formulações alternativas para um problema previamente discutido. Essa possibilidade aproxima-se da reflexividade crítica sobre a prática, em Nóvoa (1992), mas impõe um limite inegociável: a resposta gerada não constitui veredito, e sim material para problematização. A IAG pode preceder ou complementar o diálogo; não substitui a rede de pares, cuja dimensão relacional é constitutiva da formação.

A convergência crítica identificada entre os fundamentos freirianos e de Nóvoa (1992), que sustentam a formação socioeducacional, e as condições estabelecidas pela literatura sobre IAG permite sistematizar uma proposta conceitual inicial. Não se trata de constructo teórico consolidado, mas de uma articulação analítica entre os dois campos.

Quadro-síntese – Proposta conceitual: IA generativa como mediação nos processos formativos da gestão escolar

Eixo formativo (base freiriana/Nóvoa)	Papel possível da IAG	Condição de uso (limite)
Diagnóstico participativo (coleta e escuta)	Apoio à sistematização de dados formativos (categorização de respostas)	Interpretação dos padrões permanece tarefa coletiva dos formadores e participantes
Construção coletiva do currículo formativo	Geração de recursos de apoio (roteiros, sínteses, variações de casos)	Validação crítica do grupo antes da circulação do material
Reflexividade crítica sobre a prática	Interlocução dialógica para confronto de interpretações	A resposta da IA é material a problematizar, nunca veredito; não substitui a rede de pares
Redes de (auto)formação participada (Nóvoa, 1992)	Nenhum, espaço exclusivamente humano	A IA não integra a rede formativa; no máximo, precede ou alimenta o diálogo entre pares
Autoria do conhecimento produzido	Nenhum, autoria sempre do sujeito ou do coletivo formativo	Mesmo em uso híbrido (Pimentel; Carvalho, 2025), a titularidade da produção não é transferível à IA

Fonte: Próprio autor (2026).

Lido em conjunto, o quadro evidencia um gradiente de mediação: a participação possível da IAG decresce à medida que o eixo formativo se aproxima do núcleo relacional, dialógico e autoral da formação socioeducacional. Nas dimensões mais operacionais, sistematização de dados e produção de recursos, há espaço legítimo para apoio tecnológico, desde que haja supervisão, validação humana e atenção aos vieses. Nas dimensões constitutivas da formação como relação, redes de pares, deliberação coletiva e autoria, a proposta não atribui à IA papel substitutivo, nem mesmo indireto.

Esse gradiente não representa limitação da proposta, mas sua contribuição central: a mediação da IAG só se sustenta como ganho formativo na medida em que preserva a centralidade do sujeito na produção, interpretação e validação do conhecimento. A distinção entre participar e decidir, complementar e substituir, constitui o critério que aproxima o uso responsável da IAG dos fundamentos de Freire (1996) e Nóvoa (1992). Trata-se, por fim, de proposta conceitual aberta à validação empírica em pesquisas futuras.

Considerações finais

Este artigo partiu de um problema pouco explorado na literatura consultada: a relação entre a Inteligência Artificial Generativa e a gestão escolar, campo que a produção acadêmica sobre IA na educação tende a tratar apenas indiretamente, ao concentrar-se na docência e na sala de aula. A tese defendida, de que a IAG, quando subordinada à reflexão crítica e à autoformação colaborativa em rede, tem potencial para ressignificar os processos formativos da gestão escolar sem substituir o formador ou o gestor, encontrou sustentação na convergência entre autores de tradições distintas: Freire (1996) e Nóvoa (1992), no campo da Educação, e Pimentel e Carvalho (2025), Mello et al. (2023), Espírito Santo, Sales e Ottoni (2024) e Vilaça e Gonçalves (2022), no campo da Computação aplicada à educação e da formação docente para tecnologias.

Como sistematizado no quadro-síntese apresentado na seção anterior, essa convergência se traduz em um gradiente de participação da IAG que decresce à medida que se aproxima do núcleo relacional da formação, rede de pares e autoria do conhecimento, núcleo que nenhuma mediação tecnológica deve ocupar. É esse limite, e não a extensão do uso da IA, que garante a coerência da proposta com os fundamentos freirianos que a sustentam.

Como limitação, reconhece-se que este é um ensaio teórico, sem coleta de dados originais: a proposta conceitual apresentada carece de validação empírica direta, o que constitui a principal agenda de pesquisa decorrente deste artigo, aplicar o quadro-síntese em processos formativos reais de gestão escolar, avaliando junto a formadores e gestores se a mediação da IAG efetivamente amplia o acesso e a personalização sem comprometer a autoria e a reflexividade crítica. Retomando a pergunta que abriu este artigo: a IAG pode, sim, ser incorporada aos processos formativos da gestão escolar sem reduzi-los a uma lógica instrumental, desde que ocupe, sempre, o lugar de mediação, e nunca o de decisão.

Referências

ESPÍRITO SANTO, Eniel do; SALES, Mary Valda Souza; OTTONI, André Luiz Carvalho. Inteligência artificial generativa na educação superior: aportes para uma prática pedagógica crítico-reflexiva. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-40, ago./dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.12957/riae.2024.84894.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Inteligência artificial na educação: uma análise interdisciplinar sobre possibilidades, riscos e desafios. **InterSciencePlace**, [S. l.], v. 19, 2024. Disponível em: https://www.interscienceplace.org/index.php/isp/article/view/740. Acesso em: 18 jul. 2026.

LIMA, L. A.; TORRES, C. R. O. V. Consultoria em gestão educacional compartilhada: diferenças e possibilidades da gestão militar e educacional nas unidades de ensino. **Revista de Casos e Consultoria**, v. 17, p. 1-16, 2026.

MELLO, Rafael Ferreira; FREITAS, Elyda; PEREIRA, Filipe Dwan; CABRAL, Luciano; TEDESCO, Patricia; RAMALHO, Geber. **Education in the age of Generative AI:** context and recent developments. Recife: CESAR Innovation Center, 2023. (Whitepaper).

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Educa, 1992.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. **IA generativa e educação:** práticas e teorizações. Porto Alegre: SBC, 2025. Disponível em: https://iaeducacao.uniriotec.br. Acesso em: 18 jul. 2026.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa. Dimensões múltiplas da cultura digital na educação: implicações para a formação de professores para além de redes, dispositivos e aplicativos. In: VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa (org.). **Cultura digital, educação e formação de professores.** São Paulo: Pontocom, 2022. p. 277-297. Disponível em: http://www.editorapontocom.com.br/l/70/Cultura-digital%2Ceduca%C3%A7%C3%A3o-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores. Acesso em: 18 jul. 2026.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE UM MUNICÍPIO DO TERRITÓRIO DO SISAL

Jéferson Oliveira dos Santos
Prefeitura Municipal de Ichu - Bahia

Emerson Almeida dos Santos Sousa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A presença da Inteligência Artificial (IA) na educação tem ampliado as discussões sobre suas potencialidades, limitações e implicações para o trabalho docente. Essas tecnologias podem contribuir para o planejamento, a produção de materiais e o desenvolvimento de atividades pedagógicas, desde que sejam utilizadas de forma ética, crítica e pedagogicamente fundamentada, o que reforça a importância da formação docente (Unesco, 2023; Unesco, 2024). Entretanto, sua incorporação nas escolas ainda é influenciada por fatores como infraestrutura tecnológica, acesso à internet, apoio institucional e conhecimento sobre essas ferramentas.

Nesse contexto, este estudo investiga as percepções de professores/as da Educação Básica sobre o uso da Inteligência Artificial em sua prática pedagógica, tomando como hipótese que, embora muitos/as docentes já utilizem ou experimentem ferramentas de IA, ainda necessitam de formação e apoio institucional para integrá-las ao processo de ensino e aprendizagem de forma crítica e significativa. A pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino de um município do Território do Sisal, na Bahia, envolvendo docentes da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, cujos dados foram coletados por meio de um questionário

estruturado, elaborado no *Google Forms* e respondido voluntariamente por 36 docentes. As respostas foram analisadas qualitativamente à luz do referencial teórico adotado.

Espera-se que os resultados contribuam para compreender como os/as docentes percebem a inserção da IA no cotidiano escolar, identificando desafios, necessidades formativas e possibilidades de fortalecimento de políticas e ações de formação continuada voltadas ao uso consciente dessas tecnologias na educação.

Referencial teórico

Inteligência Artificial, prática pedagógica e formação docente

A Inteligência Artificial (IA) é um conceito que apresenta diversas definições na literatura, variando de acordo com a área do conhecimento e a perspectiva adotada pelos pesquisadores e instituições. De modo geral, essas concepções convergem para a compreensão da IA como um campo dedicado ao desenvolvimento de sistemas capazes de executar tarefas tradicionalmente associadas à inteligência humana. Nessa direção, Lamb (2024) compreende a IA como uma área de investigação dedicada ao desenvolvimento de sistemas e tecnologias capazes de simular habilidades cognitivas, como o raciocínio, aprendizagem e resolução de problemas, a partir de procedimentos fundamentados no método científico.

Essa compreensão também está presente na Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA), que adota a definição proposta pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE). De acordo com o documento, "um sistema de IA é um sistema baseado em máquina que pode, para um determinado conjunto de objetivos definidos pelo homem, fazer previsões, recomendações ou tomar decisões que influenciam ambientes reais ou virtuais" (Brasil, 2021, p. 8). Tal definição evidencia que a IA não se restringe à automação de tarefas, mas envolve processos de análise, previsão e tomada de decisão que podem produzir impactos em diferentes contextos sociais.

Na perspectiva da Ciência da Computação, Garcia (2020) caracteriza a IA como uma área voltada ao desenvolvimento de algoritmos e sistemas capazes de desempenhar tarefas que exigem habilidades associadas à inteligência humana. Embora apresentem enfoques distintos, essas definições convergem ao reconhecer a Inteligência Artificial como um campo interdisciplinar, relacionado à criação de sistemas capazes

de reproduzir, de forma parcial, capacidades cognitivas humanas, como aprender, reconhecer padrões, solucionar problemas, produzir recomendações e apoiar decisões.

Essas definições são relevantes para o campo educacional porque permitem compreender que a IA não se limita a ferramentas de geração de textos ou imagens. Ela abrange sistemas utilizados para reconhecimento de fala e imagens, recomendação de conteúdos, análise de desempenho, personalização da aprendizagem, tomada de decisões e produção automatizada de diferentes tipos de informação. Dessa forma, a presença da IA na educação envolve uma diversidade de aplicações que pode interferir tanto no trabalho pedagógico quanto nas percepções construídas pelos professores acerca dessas tecnologias.

O avanço das tecnologias baseadas em IA possibilitou o surgimento não penas de uma IA tradicional, como também de uma IA generativa. É possível identificar diferenças entre a IA tradicional e a IA generativa. Segundo Santaella e Kaufman (2024), enquanto a IA tradicional está mais direcionada à identificação de padrões, à classificação de informações e à realização de previsões, a IA generativa produz novos conteúdos a partir de grandes bases de dados. Esses sistemas analisam padrões presentes em seus dados de treinamento e geram respostas em diferentes formatos.

Entretanto, a presença da Inteligência Artificial na educação não constitui um fenômeno inteiramente recente. Moura e Carvalho (2023) destacam que essas tecnologias já eram utilizadas em sistemas relacionados ao reconhecimento de fala e imagens, à aprendizagem, ao raciocínio e à resolução de problemas. O momento atual distingue-se pela ampliação do acesso às ferramentas generativas, sobretudo por meio de interfaces conversacionais presentes no cotidiano de professores, estudantes e instituições de ensino.

A expansão dessas tecnologias alcançou o campo educacional, produzindo novas possibilidades para os processos de ensino e aprendizagem e levantando questionamentos sobre seus limites e implicações. Para Ribeiro (2026), o atual contexto de disseminação das Inteligências Artificiais Generativas também representa uma oportunidade para repensar a educação em mídias e tecnologias, especialmente em relação à leitura, à escrita, à autoria, à produção textual e à formação crítica dos sujeitos.

No contexto educacional, a Inteligência Artificial Generativa pode contribuir para diferentes dimensões do trabalho docente. Santo, Sales e Ottoni (2025) destacam que sua utilização pode favorecer a personalização

da aprendizagem e auxiliar o planejamento, otimizando o tempo pedagógico. Nesse sentido, a IA pode apoiar a elaboração de atividades, a adaptação de conteúdos, a organização de sequências didáticas, a produção de questões e a criação de materiais pedagógicos.

Todavia, a utilização dessas ferramentas não deve ser compreendida apenas como a incorporação de um novo recurso tecnológico. Sua integração ao trabalho pedagógico exige intencionalidade, análise crítica e conhecimento sobre suas possibilidades e limitações. Moura e Carvalho (2023) defendem, nessa perspectiva, uma alfabetização em Inteligência Artificial que envolva não somente a aprendizagem com a tecnologia, mas também a compreensão crítica de seu funcionamento e de seus impactos na dimensão humana.

A utilização da Inteligência Artificial nas práticas pedagógicas vem se tornando cada vez mais evidente nos ambientes educacionais, acompanhando a expansão da cultura digital e a incorporação de novas tecnologias ao cotidiano escolar. Nesse contexto, professores e demais usuários precisam refletir e ressignificar suas práticas diante dessas transformações (Santos, 2026).

A necessidade de apropriação crítica das tecnologias também está presente na Base Nacional Comum Curricular, especialmente na quinta Competência Geral da Educação Básica. O documento orienta que os estudantes devem "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares" (Brasil, 2018, p. 9). Embora essa competência esteja direcionada à formação dos estudantes, sua efetivação depende diretamente da atuação dos professores, que precisam dispor de conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e éticos para mediar o uso desses recursos.

Nesse sentido, a utilização da IA na escola não pode ser reduzida a uma perspectiva meramente instrumental. Não se trata apenas de saber operar uma plataforma ou formular comandos, mas de compreender de que maneira esses sistemas podem ser integrados aos objetivos de aprendizagem, aos conteúdos curriculares e às características dos estudantes. A mediação docente permanece central, pois cabe ao professor avaliar a pertinência das respostas geradas, verificar informações, adaptar materiais e tomar decisões pedagógicas de acordo com o contexto em que atua.

Entre as possibilidades relacionadas à Inteligência Artificial, destaca-se a personalização do ensino. Segundo Nascimento (2025),

algoritmos podem analisar o desempenho dos estudantes, identificar padrões de aprendizagem e ajustar os conteúdos de acordo com o perfil e as necessidades específicas de cada aprendiz. Essa possibilidade pode favorecer intervenções pedagógicas mais direcionadas, principalmente quando utilizada para identificar dificuldades, organizar trilhas de aprendizagem e oferecer atividades com diferentes níveis de complexidade.

Entretanto, a personalização mediada por algoritmos não deve ser compreendida como um processo neutro ou totalmente automatizado. As informações produzidas pelos sistemas precisam ser interpretadas pelo professor, considerando aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos, que não podem ser reduzidos a dados de desempenho. Assim, a IA pode apoiar o trabalho docente, mas não substitui o conhecimento profissional, a sensibilidade pedagógica e a compreensão textual dos processos de aprendizagem.

Aspectos metodológicos

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Conforme Gil (2022), essas modalidades possibilitam maior aproximação com o problema investigado e a descrição das características e opiniões de determinado grupo. Participaram do estudo 36 professores/as da rede municipal de ensino de um município localizado no Território do Sisal, Bahia, vinculados à Educação Infantil, aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos. Segundo Marconi e Lakatos (2017), a delimitação dos participantes e a definição dos procedimentos de coleta devem estar articuladas aos objetivos e às condições de realização da pesquisa.

A coleta de dados ocorreu entre os dias 20 e 24 de julho de 2026, por meio de um questionário estruturado, composto por perguntas fechadas e disponibilizado na plataforma *Google Forms*, ferramenta que favorece a elaboração, o compartilhamento e a organização de respostas em pesquisas acadêmicas (Mota, 2019). O instrumento foi dividido em duas seções: a primeira reuniu informações sobre sexo, faixa etária, tempo de atuação docente e etapa da Educação Básica em que os participantes atuavam ou possuíam maior carga horária; a segunda abordou o uso da Inteligência Artificial na prática pedagógica.

Nessa segunda seção, foram contemplados o nível de preparação dos/as professores/as, a frequência de utilização de ferramentas de IA, a compreensão sobre seu papel na educação, os benefícios e desafios

percebidos, as dificuldades para sua adoção nas escolas e as necessidades de formação e apoio institucional. Após o encerramento da coleta, as respostas foram organizadas em planilha eletrônica, apresentadas de forma descritiva e discutidas a seguir.

Resultados e discussões

A partir dos dados colhidos através do *Google Forms*, identificou-se 36 (trinta e seis) professores/as participantes da pesquisa. A amostra foi composta predominantemente por docentes do sexo feminino (88,9%), enquanto 11,1% se identificaram como do sexo masculino. Em relação à faixa etária, verificou-se maior concentração de participantes entre 36 e 45 anos (36,1%), seguida daqueles com idade entre 46 e 55 anos (25%). Esses dados evidenciam um grupo formado, em sua maioria, por profissionais em fase de consolidação da carreira, ou seja, com diferentes trajetórias profissionais e experiências no campo educacional.

Quanto ao tempo de atuação docente, observou-se predominância de professores com cinco a dez anos de experiência profissional, representando 33,3% dos participantes. Entretanto, a pesquisa também contemplou docentes em diferentes momentos da carreira, desde profissionais em início de atuação até aqueles com mais de vinte anos de experiência.

Em relação à etapa de atuação, a maior parte dos participantes leciona nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (47,2%), seguida da Educação Infantil (38,9%) e dos Anos Finais do Ensino Fundamental (13,9%). Esse perfil indica que os resultados refletem, principalmente, as percepções de docentes que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na sequência, são apresentados e discutidos os resultados referentes às percepções dos docentes sobre o uso da Inteligência Artificial na prática pedagógica, contemplando o nível de preparo, a frequência de uso das ferramentas, a compreensão sobre seu papel na educação, os benefícios e desafios percebidos, os fatores que dificultam sua adoção nas escolas e as necessidades de formação e apoio institucional.

Tabela 1 – Síntese das percepções docentes sobre o uso da Inteligência Artificial na prática pedagógica a partir do questionário do *Google Forms*

Aspecto analisado	Resultado predominante
Nível de preparo para utilizar IA	33,3% consideram-se pouco preparados
Frequência de utilização	55,6% utilizam algumas vezes
Papel da IA na educação	55,6% consideram a IA um recurso complementar
Benefícios e desafios	33,3% consideram que os benefícios superam os desafios e 33,3% percebem benefícios e desafios em igual proporção
Principal dificuldade para adoção	52,8% apontam a necessidade de formação continuada
Formação ou apoio necessário	52,8% indicam cursos de formação continuada

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2026).

Conforme demonstra a Tabela 1, embora a Inteligência Artificial já esteja presente na prática pedagógica de grande parte dos participantes, sua utilização ocorre em um contexto marcado por diferentes níveis de preparo e pela necessidade de formação específica. A análise detalhada desses resultados permite compreender as relações entre frequência de uso, percepção sobre a tecnologia, dificuldades de adoção e demandas por apoio institucional.

Em relação ao nível de preparo para utilizar a Inteligência Artificial na prática pedagógica, 33,3% dos participantes afirmaram sentir-se pouco preparados, constituindo o grupo mais representativo da pesquisa. Em seguida, 30,6% consideraram-se preparados e 27,8% avaliaram estar parcialmente preparados. Apenas 2,8% declararam sentir-se muito preparados, enquanto 5,6% afirmaram não se sentir preparados para utilizar essa tecnologia em suas atividades docentes.

Ao analisar conjuntamente os participantes que se consideram parcialmente preparados, pouco preparados ou não preparados, verifica-se que 66,7% não demonstram segurança plena para utilizar a Inteligência Artificial em suas práticas pedagógicas. Esse resultado revela que, embora a IA esteja cada vez mais presente no contexto educacional, sua incorporação ao cotidiano escolar ainda é acompanhada por inseguranças e lacunas formativas.

A reduzida proporção de docentes que se considera muito preparada, correspondente a apenas 2,8%, também demonstra que o contato com as ferramentas não significa necessariamente domínio pedagógico ou compreensão crítica de seu funcionamento. Dessa forma, o preparo docente não pode ser reduzido à capacidade de operar uma ferramenta, pois envolve também critérios para avaliar, selecionar e adaptar os conteúdos produzidos por esses sistemas.

Quanto à frequência de utilização, 55,6% dos respondentes afirmaram utilizar ferramentas de Inteligência Artificial algumas vezes, enquanto 25% declararam utilizá-las frequentemente. Em conjunto, esses grupos representam 80,6% dos docentes participantes. Por outro lado, 13,9% relataram apenas ter experimentado essas ferramentas, sem utilizá-las regularmente, enquanto 5,6% afirmaram nunca utilizá-las ou não as conhecer.

Os resultados indicam que a Inteligência Artificial já faz parte, em alguma medida, das experiências profissionais da maioria dos participantes, embora seu uso ainda ocorra predominantemente de maneira ocasional. Portanto, não se pode afirmar que a IA esteja plenamente incorporada ao planejamento docente, mas é possível reconhecer que essas ferramentas já estão presentes nas atividades pedagógicas dos professores investigados.

A comparação entre os dados referentes ao preparo e à frequência de utilização evidencia um dos principais achados da pesquisa. Embora 80,6% dos participantes afirmem utilizar ferramentas de IA algumas vezes ou frequentemente, 66,7% não se consideram plenamente preparados para essa utilização. Esse resultado sugere que o uso da Inteligência Artificial pode estar ocorrendo antes da consolidação de processos formativos específicos, fazendo com que os professores recorram às ferramentas mesmo diante de inseguranças, dúvidas ou limitações relacionadas ao domínio pedagógico e crítico da tecnologia. Essa relação também demonstra que a frequência de utilização não pode ser tomada como sinônimo de apropriação pedagógica qualificada.

No que se refere ao papel da Inteligência Artificial na educação, 55,6% dos participantes consideraram-na um recurso complementar capaz de auxiliar nas atividades pedagógicas, enquanto 25% a compreenderam como uma ferramenta essencial para inovar e potencializar o ensino e a aprendizagem. Em contrapartida, 11,1% afirmaram que a IA ainda possui pouca relevância para sua prática docente, 8,3% declararam não ter

conhecimento suficiente para avaliá-la e nenhum participante considerou que essa tecnologia não contribui significativamente para a educação.

Esses resultados indicam uma percepção predominantemente positiva sobre o papel da Inteligência Artificial no contexto educacional. Entretanto, a maior parte dos docentes não a considera indispensável, mas um recurso de apoio ao trabalho pedagógico. Essa compreensão sugere que os participantes reconhecem suas possibilidades sem atribuir à tecnologia um papel de substituição da atuação docente. Assim, a IA pode apoiar a prática pedagógica, mas sua contribuição depende das escolhas e da intencionalidade do profissional que a utiliza.

Em relação aos benefícios e desafios do uso da Inteligência Artificial na Educação Básica, 33,3% dos participantes consideraram que os benefícios superam os desafios, enquanto outros 33,3% entenderam que benefícios e desafios estão presentes em igual proporção. Por outro lado, 22,2% afirmaram não possuir experiência suficiente para avaliar a questão, 8,3% consideraram que os desafios superam os benefícios e apenas 2,8% não perceberam benefícios significativos no uso da IA.

Esses resultados demonstram que a maioria dos docentes reconhece o potencial da Inteligência Artificial para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, embora também reconheça a existência de desafios relacionados à sua utilização. A percepção dos participantes não se caracteriza, portanto, por uma aceitação irrestrita da tecnologia, mas por uma avaliação que combina expectativas positivas e preocupações.

Quanto aos fatores que dificultam a adoção da Inteligência Artificial nas escolas, 52,8% dos participantes apontaram a necessidade de formação continuada dos professores. Em seguida, destacaram-se a infraestrutura tecnológica e o acesso à internet, mencionados por 27,8%. Outros fatores citados foram a resistência às mudanças e o desconhecimento sobre a tecnologia, com 8,3%, a disponibilidade de políticas públicas e apoio institucional, com 5,6%, e o interesse e a iniciativa dos professores, também com 5,6%.

Os dados evidenciam que os principais desafios para a inserção da Inteligência Artificial no contexto escolar estão relacionados à qualificação docente e às condições estruturais das instituições de ensino. A predominância da formação continuada como principal dificuldade confirma os resultados anteriores, especialmente quando se observa que a maioria dos participantes utiliza IA, mas não se considera plenamente preparada.

A infraestrutura tecnológica e o acesso à internet aparecem como a segunda maior dificuldade. Embora o docente exerça papel central na mediação pedagógica, as redes de ensino e as instituições escolares também precisam oferecer condições materiais, formativas e institucionais para que a tecnologia seja utilizada de maneira crítica e coerente com as necessidades educacionais.

Em relação à formação e ao apoio institucional, 52,8% dos participantes apontaram como principal necessidade a oferta de cursos de formação continuada sobre Inteligência Artificial na educação. Em seguida, 30,6% destacaram a importância de oficinas práticas sobre ferramentas de IA aplicadas ao ensino, enquanto 11,1% consideraram essenciais os materiais orientadores e as diretrizes sobre o uso ético da tecnologia. Apenas 5,6% afirmaram não considerar necessário nenhum tipo de formação ou apoio específico.

Os resultados evidenciam que os docentes reconhecem a importância da formação para o uso da Inteligência Artificial no contexto educacional, destacando a necessidade de capacitação continuada e atividades práticas. Os dados indicam que a integração da IA às práticas pedagógicas não depende apenas do acesso às ferramentas, mas também de infraestrutura adequada, apoio institucional e conhecimentos que permitam aos professores utilizá-las de forma ética, crítica e pedagogicamente significativa, avaliando e adaptando seus recursos às finalidades do processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Os resultados evidenciam que a Inteligência Artificial já integra, em alguma medida, a realidade de grande parte dos participantes, que afirmaram utilizar essas ferramentas para planejar, desenvolver ou avaliar atividades pedagógicas. De modo geral, os docentes apresentaram percepção favorável acerca das contribuições da IA para as práticas pedagógicas, embora reconheçam que sua utilização ainda ocorre de forma gradual e que muitos não se sentem plenamente preparados para explorá-la.

Os principais desafios identificados estão relacionados à necessidade de formação continuada, à melhoria da infraestrutura tecnológica e ao fortalecimento do apoio institucional. Nesse sentido, os participantes destacaram a importância da oferta de cursos, oficinas práticas e materiais orientadores que contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, pedagógicos e éticos. Esses resultados indicam que a integração

da IA ao contexto educacional depende não apenas da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também de políticas públicas e ações institucionais voltadas à qualificação dos profissionais da educação.

Conclui-se que a Inteligência Artificial pode contribuir para a inovação das práticas pedagógicas, a personalização do ensino e a otimização do trabalho docente, desde que utilizada de forma crítica, ética e alinhada aos objetivos educacionais. Nesse processo, deve ser preservado o papel essencial do professor como mediador do ensino e da aprendizagem.

Espera-se que este estudo amplie as discussões sobre a inserção da IA na Educação Básica, especialmente nas redes municipais de ensino, e incentive novas pesquisas sobre seus impactos, desafios e possibilidades, subsidiando ações voltadas a uma educação mais inovadora, inclusiva e conectada às demandas contemporâneas.

Referências

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial – EBIA**. Brasília, DF: MCTI, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-omcti/transformacaodigital/arquivosinteligenciaartificial/ebia-documento_referência_4-979_2021.pdf. Acesso em: 22 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

DA CUNHA LAMB, Luís. Ética em IA e IA ética: prolegômenos e estudo de casos significativos. **Revista USP**, São Paulo, n. 141, p. 107-120, 2024.

GARCIA, Ana Cristina Bicharra. Ética e inteligência artificial. **Computação Brasil**, Brasília, n. 43, p. 14-22, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 12, p. 371-373, 2019.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia A. Inteligência Artificial para ensinar e aprender. In: ALVES, Lynn (org.). **Inteligência artificial e educação:** refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: EDU-

FBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 155-168.

NASCIMENTO, F. T. S. O uso de ferramentas de inteligência artificial na prática pedagógica. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 24, p. 1-13, 2025. ISSN 2965-6672.

OECD. **Recommendation of the Council on Artificial Intelligence**. Paris: OECD, 2019. Disponível em: https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0449. Acesso em: 22 jul. 2026.

RIBEIRO, Ana Elisa. Definições atualizadas e uso com moderação: um ensaio sobre inteligência artificial na Educação Básica. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 19, e62700, 2026. DOI: https://doi.org/10.1590/1983-3652.2026.62700.

SANTAELLA, Lucia; KAUFMAN, Dora. A inteligência artificial generativa como quarta ferida narcísica do humano. **MATRIZes**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 37-53, 2024.

SANTO, Eniel do Espírito; SALES, Mary Valda Souza; OTTONI, André Luiz Carvalho. Inteligência artificial generativa na educação superior: aportes para uma prática pedagógica crítico-reflexiva. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 22-40, 2025.

SANTOS, Swanson Abreu Saraiva. Uso de inteligência artificial no planejamento de aulas: um relato de prática docente no 4º ano do ensino fundamental. **Aurum Revista Multidisciplinar**, v. 2, n. 3, p. 1-7, 2026.

UNESCO. **Guia para a inteligência artificial generativa na educação e na pesquisa**. Paris: UNESCO, 2023.

UNESCO. **Marco referencial de competências em inteligência artificial para professores**. Paris: UNESCO, 2024.

ENTRE NARRATIVAS E PROCESSOS GRUPAIS: CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO COLABORATIVA DE DADOS NO CAMPO DA INCLUSÃO

Maria Hozanete Lima de Jesus
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Luciane Pinto Cunha
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Nayana Sepúlveda Suzart
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

Os processos grupais estão presentes em práticas sociais e educativas nas quais diferentes sujeitos se reúnem e compartilham objetivos e experiências. Segundo Lane (2001) o grupo é entendido como uma construção histórica e dinâmica, produzida nas relações estabelecidas entre seus integrantes, nos papéis que desempenham e no contexto social e institucional que influencia sua constituição. Alexandre (2002) relaciona os processos grupais à interação social e ao pertencimento. Já Pivetta e Isaia (2014) situam o grupo como espaço inter-relacional de reflexão e aprendizagem.

Essas discussões orientaram o componente curricular Processos Grupais, do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* XI. De caráter teórico e prático, o componente abordou fenômenos grupais, níveis de interação, estratégias de intervenção e práticas desenvolvidas em contextos educativos e sociais. Sua proposta incluiu o planejamento e a realização de uma atividade interventiva, relacionando os conhecimentos estudados na disciplina às situações concretas e aos percursos de pesquisa dos mestrandos.

A prática analisada neste artigo foi desenvolvida em articulação com o projeto de extensão *A deficiência no currículo escolar: do fantasma de*

Procusto à inclusão/colaboração na Educação Básica (Incluir-Com), de autoria da professora Drª Marcia Torres Neri Soares, desenvolvido em colaboração com a professora Drª Nayana Sepúlveda Suzart. Segundo Soares (2026), o projeto discute currículo e inclusão escolar de estudantes com deficiência e assume a colaboração como princípio de suas ações, compreendendo a inclusão como um processo político, coletivo e plural.

Com base em Diniz (2007), Soares (2026) compreende a deficiência como uma produção social atravessada por condições históricas, econômicas, políticas e culturais. Magalhães e Soares (2016) argumentam que a inclusão não se limita ao uso de recursos ou procedimentos técnicos, pois envolve as concepções sobre os estudantes e suas condições de acesso, participação e aprendizagem no currículo escolar. As autoras defendem espaços coletivos de formação voltados à problematização e à reorganização das práticas.

Assim, a articulação entre o componente e o projeto de extensão constituiu o contexto da prática grupal desenvolvida pelas mestrandas. Essa articulação também suscitou reflexões sobre a participação dos colaboradores na produção de dados. Pereira (2021) considera que pesquisadores e participantes, embora assumam papéis distintos, podem atuar em parceria na compreensão das situações investigadas e na construção do conhecimento.

Diante dessas considerações, o artigo busca responder à seguinte questão: como a prática interventiva desenvolvida no componente curricular Processos Grupais do PPGIES, em articulação com o projeto de extensão Incluir-Com, pode contribuir para a produção colaborativa de dados em pesquisas de intervenção no campo da inclusão? O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da prática interventiva desenvolvida no componente curricular Processos Grupais do PPGIES, em articulação com o projeto de extensão Incluir-Com, para a produção colaborativa de dados em pesquisas de intervenção no campo da inclusão. De modo específico, pretende-se descrever o planejamento e o desenvolvimento da prática interventiva, orientados pelas discussões realizadas no componente curricular Processos Grupais, e refletir sobre as contribuições metodológicas da experiência para a construção de pesquisas de intervenção no campo da inclusão.

O estudo adota abordagem qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo, apoiada em pesquisa bibliográfica e documental. A interpretação dos resultados foi inspirada na análise de conteúdo de Bardin (2016).

Está estruturado em cinco seções. Após esta introdução, apresentamos os fundamentos teóricos que sustentam a análise, articulando os processos grupais e as práticas interventivas às discussões sobre colaboração em pesquisas de intervenção no campo da inclusão. Em seguida, são apresentados os aspectos metodológicos, os resultados e a discussão. A seção final retoma as principais reflexões do estudo.

Fundamentação teórica

A fundamentação teórica está organizada em dois tópicos. O primeiro discute os grupos e seus processos, relacionando-os às práticas interventivas. O segundo aborda a colaboração e a produção de dados em pesquisas de intervenção no campo da inclusão.

Processos grupais e práticas interventivas

O grupo e seus processos constituem um campo de estudos da Psicologia Social. Para Lane (2021), o grupo não se reduz à reunião de indivíduos em um mesmo espaço, mas se configura como uma construção histórica e social formada em torno de uma ação comum. O processo grupal corresponde aos movimentos que constituem e transformam essa construção, envolvendo comunicação, cooperação, conflitos, negociações e aprendizagens.

Essa distinção permite compreender a complementaridade entre grupo e processo grupal. O grupo refere-se ao coletivo constituído nas relações entre seus integrantes, e o processo grupal diz respeito à maneira como essas relações se organizam e se modificam ao longo da experiência compartilhada. Ou seja, a análise desloca-se dos indivíduos considerados isoladamente para as interações, as posições ocupadas e as contradições presentes na construção do coletivo.

Em diálogo com essa compreensão, Alexandre (2002) afirma que os grupos se organizam em torno de objetivos e desenvolvem processos de comunicação, cooperação, formação de normas, liderança e definição de papéis. Esses elementos influenciam o funcionamento do coletivo e as formas de participação de seus integrantes. Os conflitos, produzidos pela diversidade de pontos de vista, também integram essa dinâmica e podem constituir uma etapa do crescimento do grupo.

Essa leitura contribui para pensar as práticas interventivas nos contextos sociais e educacionais, pois o grupo deixa de ser apenas o

espaço em que a atividade ocorre e passa a integrar o próprio processo de intervenção. Ao considerar as relações, os papéis, os conflitos e as formas de participação, o trabalho grupal pode favorecer a problematização das experiências e a produção coletiva de conhecimentos sobre a realidade vivenciada.

A proposta do componente curricular Processos Grupais, no PPGIES, articula o estudo dos fenômenos grupais ao planejamento de intervenções em contextos sociais e educativos. Como atividade teórico-prática, propôs a realização de uma dinâmica de grupo em articulação com o projeto de extensão Incluir-Com. A iniciativa foi concebida como uma estratégia metodológica organizada de acordo com as finalidades da intervenção, as características dos participantes e as especificidades do contexto.

Nessa perspectiva, a dinâmica de grupo pode ser mobilizada em pesquisas de intervenção de caráter colaborativo como uma estratégia que favorece a produção de dados, ao criar condições para que os participantes compartilhem experiências e compreensões sobre a realidade. Os processos grupais oferecem referências para analisar as relações, os papéis, os conflitos e as formas de participação que emergem nesse percurso. Nessa perspectiva, os dados são produzidos na interação entre pesquisadores e colaboradores (Pereira, 2021), aspecto aprofundado no tópico seguinte.

Colaboração e produção de dados em pesquisas de intervenção no campo da inclusão

A relação entre dinâmica de grupo e produção de dados exige compreender o lugar da colaboração nas pesquisas de intervenção. Essas pesquisas articulam produção de conhecimento e transformação da realidade com a participação dos sujeitos envolvidos (Pereira, 2021). O autor destaca que pesquisadores e participantes ocupam papéis distintos, mas podem atuar em parceria na identificação das questões, na construção das ações e na produção do conhecimento.

Nessa perspectiva, os participantes deixam a posição de informantes e colaboram com o percurso investigativo. Pereira (2019) situa a pesquisa colaborativa entre os métodos da pesquisa de intervenção em educação, fundamentada na participação efetiva, afetiva e dialética dos colaboradores. Essa participação envolve o diálogo sobre as situações vivenciadas, a definição das ações e a construção de interpretações sobre a realidade.

A produção colaborativa do conhecimento pressupõe uma relação dialógica que considere diferentes saberes e experiências na compreensão do objeto. Oliveira e Torres (2024) relacionam essa perspectiva à concepção do "fazer com", segundo a qual o conhecimento é construído entre pesquisadores e comunidade. Assim, os procedimentos metodológicos devem criar condições para a escuta, a participação e a problematização das experiências.

Entre os recursos de produção de dados, as narrativas possibilitam compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências e às práticas inclusivas. Moreira e Vilela (2026) afirmam que a pesquisa narrativa valoriza a subjetividade, a temporalidade e o contexto social, permitindo conhecer desafios, estratégias pedagógicas e processos formativos. Siebra, Martins e Noronha (2025) compreendem as narrativas autobiográficas como fonte e método qualitativo para analisar experiências, reflexões e práticas no campo da inclusão.

No campo da inclusão, essa discussão ganha contornos próprios, pois as concepções e práticas inclusivas são construídas nas condições de participação oferecidas aos sujeitos. Magalhães e Soares (2016) defendem espaços coletivos de formação e colaboração nos quais as situações vivenciadas possam ser problematizadas e as práticas reorganizadas. Nessa direção, a pesquisa de intervenção não produz conhecimentos sobre os participantes, mas com eles, reconhecendo suas experiências e contribuições para a compreensão das práticas educativas.

Desse modo, a produção colaborativa de dados no campo da inclusão requer procedimentos que reconheçam diferentes formas de expressão e participação. As dinâmicas de grupo podem favorecer a circulação de narrativas, o diálogo e a construção compartilhada de interpretações sobre a realidade. Os processos grupais oferecem referências para analisar as relações, os papéis, os conflitos e as condições de participação que atravessam essa produção.

Aspectos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo, desenvolvida a partir de uma prática realizada no componente Processos Grupais do PPGIES /UNEB, em articulação com o projeto de extensão, *A deficiência no currículo escolar: do fantasma de Procusto à inclusão/colaboração na Educação Básica (Incluir-Com).* Envolveu o planejamento, a realização e a reflexão sobre a dinâmica de grupo no campo da inclusão.

Para Minayo (2015), a abordagem qualitativa permite compreender dimensões da realidade social relacionadas às experiências e interpretações dos sujeitos. O estudo também se apoiou em pesquisa bibliográfica sobre processos grupais, práticas interventivas, inclusão, colaboração e produção de dados em pesquisas de intervenção. Conforme Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica oferece sustentação teórica para a compreensão do objeto.

A pesquisa documental contemplou o plano do componente, o projeto Incluir-Com e o planejamento da prática grupal. O material de análise reuniu ainda os registros escritos elaborados pelas autoras sobre a organização da atividade, as dinâmicas, as interações observadas e as reflexões relacionadas aos percursos investigativos. A análise concentrou-se nos aspectos formativos e metodológicos da experiência, e não na avaliação dos participantes.

A organização e a interpretação do material foram inspiradas na análise de conteúdo de Bardin (2016). Após a leitura dos documentos e registros, foram identificadas unidades de sentido relacionadas aos objetivos do estudo, reunidas e interpretadas em diálogo com os referenciais teóricos. Desse processo, foram definidas duas categorias: planejamento e desenvolvimento da prática interventiva e contribuições dos processos grupais para a produção colaborativa de dados.

Resultados e discussões

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados da análise, organizados em duas categorias; a primeira descreve o planejamento da prática, as escolhas realizadas e seu desenvolvimento no contexto da intervenção. A segunda analisa as relações estabelecidas no grupo e as possibilidades das narrativas para a produção colaborativa de dados em pesquisas de intervenção no campo da inclusão.

Planejamento e desenvolvimento da prática interventiva

O planejamento da intervenção foi construído ao longo do componente Processos Grupais, a partir das discussões sobre o grupo e as práticas interventivas e articuladas com o Projeto de Extensão *Incluir-Com*. A proposta buscou superar uma atividade centrada na transmissão de conteúdo, criando condições para que os participantes refletissem sobre experiências relacionadas à inclusão escolar. O encontro ocorreu em um

colégio situado no Território do Sisal, em um sábado letivo, e reuniu 22 profissionais da educação básica: 19 professores, uma psicopedagoga, um coordenador pedagógico e a gestora escolar.

Como estratégia inicial para a abordagem do tema, foi escolhida a dinâmica *Colaboradores da Inclusão*, concebida como uma atividade de sensibilização para introduzir a discussão. A proposta buscou problematizar como a organização das atividades, as regras e os critérios de avaliação podem favorecer alguns participantes e criar barreiras para outros, refletindo que a deficiência também é produzida nas relações entre os sujeitos e as condições sociais, pedagógicas e institucionais

A dinâmica aproximou a experiência vivenciada pelos participantes de situações de exclusão presentes no cotidiano escolar, mesmo produzidas de forma não intencional. Essa escolha dialoga com a concepção social da deficiência assumida por Soares (2026), com base em Diniz (2007), segundo a qual as restrições à participação também são produzidas pelas condições sociais e pedagógicas. Desse modo, a discussão foi deslocada das limitações atribuídas aos estudantes para as barreiras presentes nas práticas escolares.

Após a dinâmica, foi realizado um momento de socialização das experiências. As falas expressaram inquietações relacionadas à inclusão, sintetizadas em afirmações *como "precisamos de ajuda", "temos necessidade de formação específica" e "desejamos ampliar os conhecimentos*". Os participantes também relataram dificuldades no acompanhamento dos estudantes e destacaram a necessidade de apoio institucional.

Durante a socialização, foram discutidas as expectativas construídas sobre os estudantes com deficiência. Os participantes reconheceram que concepções centradas nas limitações podem restringir as oportunidades de participação e aprendizagem. A coordenação do projeto compartilhou experiências de sua trajetória, ressaltando a necessidade de considerar as capacidades dos estudantes e suas diferentes formas de aprender. Essa discussão dialoga com Magalhães e Soares (2016), ao relacionar a inclusão às concepções sobre os estudantes e às condições oferecidas no currículo escolar.

O desenvolvimento da prática envolveu a vivência da dinâmica e a socialização das situações mobilizadas pela atividade. As manifestações registradas indicaram interesse na formação continuada e na aproximação entre universidade e educação básica. As relações estabelecidas no grupo e

as possibilidades metodológicas das narrativas são analisadas na categoria seguinte.

Contribuições dos processos grupais para a produção colaborativa de dados

Esta categoria analisa as contribuições dos processos grupais para a produção colaborativa de dados em pesquisas de intervenção no campo da inclusão. Durante a socialização, as narrativas expressaram experiências docentes. Uma situação mobilizava outras falas, permitindo reconhecer desafios comuns e refletir sobre as condições de participação e aprendizagem dos estudantes.

Esse movimento foi observado quando o relato de uma professora sobre medo e insegurança diante de situações vividas com um estudante mobilizou falas sobre formação e apoio institucional. Outra participante destacou a importância de compartilhar suas angústias e buscar apoio no grupo. Assim, experiências individuais foram relacionadas a questões vivenciadas pelo coletivo. Esse processo expressa o caráter relacional do grupo discutido por Lane (2001) e mostra como a comunicação e as formas de participação abordadas por Alexandre (2002) interferiram na reflexão. As interpretações foram ampliadas nas relações estabelecidas durante a atividade.

A circulação das narrativas também requereu confiança e acolhimento. O reconhecimento de situações comuns estimulou novas falas, aproximando-se de Santos (2025), pois o apoio mútuo e a troca de experiências ampliaram a participação. A experiência permitiu reconhecer uma possibilidade metodológica para as pesquisas de intervenção. Ao relacionarem suas experiências durante as discussões, os participantes contribuíram para a construção das interpretações. Esse movimento aproxima-se da pesquisa colaborativa discutida por Pereira (2019). Pereira (2021) acrescenta que pesquisadores e participantes podem atuar em parceria, mesmo ocupando papéis distintos.

No campo da inclusão, as narrativas permitem compreender os sentidos atribuídos às experiências. Moreira e Vilela (2026) destacam sua contribuição para conhecer as práticas inclusivas em seus contextos. Siebra, Martins e Noronha (2025) também as reconhecem como fonte de pesquisa. Na prática realizada, sua circulação contribuiu para problematizar

as concepções sobre os estudantes e suas condições de participação, questão que dialoga com Magalhães e Soares (2016).

As narrativas compartilhadas não constituíram dados das pesquisas das mestrandas, pois foram produzidas em um contexto formativo e extensionista. A experiência, contudo, permitiu reconhecer que a dinâmica de grupo, quando integrada ao planejamento metodológico e conduzida com os cuidados éticos, pode favorecer a produção colaborativa de dados.

Desse modo, os processos grupais ajudam a compreender como as relações e as formas de participação interferem nessa produção. Em pesquisas de intervenção, o grupo pode criar condições para que os participantes contribuam para compreender os problemas e interpretar a realidade investigada.

Considerações finais

A análise da prática desenvolvida no componente Processos Grupais, em articulação com o projeto de extensão *Incluir-Com*, permitiu compreender como os fenômenos grupais podem orientar intervenções em contextos educativos. A dinâmica *Colaboradores da Inclusão*, inicialmente voltada à sensibilização, mobilizou as relações entre os participantes e favoreceu a reflexão sobre as barreiras presentes nas práticas escolares.

As narrativas compartilhadas contribuíram para o reconhecimento de desafios comuns e para a compreensão das situações vivenciadas. No diálogo, experiências particulares foram relacionadas às condições sociais e pedagógicas que atravessam a inclusão, deslocando a discussão das limitações atribuídas aos estudantes para as condições que restringem sua participação.

A experiência também revelou contribuições metodológicas da dinâmica de grupo para pesquisas de intervenção colaborativa. Quando planejada e conduzida com os cuidados éticos, essa estratégia pode favorecer a produção de narrativas e a construção compartilhada de interpretações. Os processos grupais também ajudam a analisar como as relações, os papéis e a participação interferem nesse percurso.

As narrativas produzidas no encontro não constituíram dados das pesquisas das mestrandas, pois decorreram de uma atividade formativa e extensionista. Ainda assim, permitiram reconhecer possibilidades para a produção colaborativa de dados no campo da inclusão. Conclui-se que a articulação entre o componente e o projeto de extensão contribuiu para a

formação das pesquisadoras, para a compreensão do grupo como parte da intervenção e para a aproximação entre universidade e educação básica.

Referências

ALEXANDRE, Marcos. Breve descrição sobre processos grupais. **Comum,** Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, p. 209-219, ago./dez. 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/36200526/BREVE_DESCRIÇÃO_SOBRE_PROCESSOS_GRUPAIS. Acesso em: 20 jul. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf. Acesso em: 25 mar. 2026.

LANE, Sílvia T. M. O processo grupal. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social:** o homem em movimento. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, L. C. R.; VILELA, E. G. Fundamentos e Aplicação da Pesquisa Qualitativa Narrativa no Estudo da Inclusão. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 29, p. 1-26, jan. 2026. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/generate/pdf_zenodo/pub_18397372.pdf. Acesso em: 12 jul. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf. Acesso em: 16 maio. 2026.

PIVETTA, Hedioneia Maria F.; DE AGUIAR ISAIA, Silvia Maria. Grupo reflexivo de professores da educação superior: Estudo sobre seus movimentos construtivos **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 1, p. 111-132, jun, 2014. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4300/3196. Acesso em: 20 jul. 2026.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: EDUNEB, 2019. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/14d21a1b-7811-479e-a408-f7f07d67e600/content. Acesso em: 12 jul. 2026.

PEREIRA, Antonio. Epistemologia da pesquisa interventiva em educação e seus reflexos na pesquisa-ação e pesquisa participante. **Educação Unisinos**, v. 29, 2025. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/26300/60750252. Acesso em: 12 jul. 2026.

MAGALHÃES, R. DE C. B. P.; SOARES, M. T. N. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 1124-1147, out. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/MKN9ZpQ94DcC3ZKLJwMvm6k/?lang=pt. Acesso em:

5 maio. 2026

SIEBRA, Andreia Rodrigues Pessoa; MARTINS, Cícero Felix; NORONHA, Isabelle de Luna Alencar. Educação especial inclusiva: narrativa docente. **Revista Educação em Páginas**, [S. l.], v. 4, n. 4, e18383,-dez, 2025. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/18383. Acesso em: 20 jun. 2026.

SOARES, Marcia Torres Neri (Orient.). **A deficiência no currículo escolar**: do fantasma de Procusto à inclusão/colaboração na Educação Básica (Incluir-com). 2026. Projeto de Extensão (Mestrado em Intervenção Educativa e Social) - Universidade do Estado da Bahia Campus XI, Serrinha, 2026. Disponível em: https://www.spgu.uneb.br. Acesso em: 19 jun. 2026.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Departamento de Educação – DEDC XI. Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social. **Plano de ensino:** disciplina Processos Grupais. Serrinha: UNEB, 2024. 8 p.

INTERVENÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA

Marijoice dos Santos Cardoso Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. *Campus* Serrinha - BA. Centro de Atendimento Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais -CAPENE

Introdução

Falar em intervenção precoce para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é falar, antes de tudo, de janelas de oportunidade que não se repetem. A primeiríssima infância, os três primeiros anos de vida, concentra o período de maior plasticidade cerebral do ser humano, e é justamente nesse período que grande parte dos sinais do TEA começa a se manifestar, ainda que de forma sutil. Reconhecer esses sinais e agir sobre eles com intencionalidade pedagógica e terapêutica, em vez de esperar por um diagnóstico fechado, é o que separa uma intervenção que aproveita essa janela de uma intervenção que chega tarde demais.

Diante disso, este trabalho parte de uma pergunta simples de formular, mas nem sempre simples de responder: o que a produção científica brasileira, nos últimos anos, tem discutido sobre a intervenção precoce em TEA? Diferentemente de um levantamento conceitual sobre o que é o autismo ou sobre como funciona um modelo de intervenção específico, um estado do conhecimento se propõe a mapear a própria produção acadêmica sobre o tema, quantos estudos existem, onde foram publicados, o que eles têm em comum e, principalmente, onde ainda há lacunas a serem preenchidas.

O objetivo deste estudo é, portanto, mapear e analisar a produção científica brasileira sobre intervenção precoce em crianças com TEA, publicada majoritariamente entre 2016 e 2025, organizando os achados em eixos temáticos que permitam identificar consensos, divergências e lacunas de pesquisa. A relevância desse mapeamento está em oferecer a profissionais da educação, da saúde e a familiares um panorama atualizado

e fundamentado em evidências, não em modismos ou em "receitas prontas", sobre o que efetivamente funciona quando o assunto é estimular o desenvolvimento infantil de crianças com TEA desde os primeiros sinais de atraso.

Referencial teórico

Conceituando o Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do desenvolvime nto neurológico cujos sinais estão presentes desde a primeira infância, com critérios diagnósticos descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da American Psychiatric Association (2014). O transtorno caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, sendo que a gravidade e a apresentação dos sintomas variam amplamente entre uma criança e outra.

Historicamente, foi Kanner (1943) quem primeiro descreveu, em seu artigo sobre distúrbios autísticos do contato afetivo, um conjunto de crianças que apresentavam isolamento extremo desde muito cedo e forte resistência a mudanças de rotina, características que deram origem ao termo "autismo infantil precoce", posteriormente substituído por Transtorno do Espectro Autista a partir do DSM-5 (Rotta; Bridi Filho; Bridi, 2018). É importante frisar que o TEA é, de fato, um espectro de causas multifatoriais: nenhuma criança apresenta características idênticas às de outra, o que exige uma avaliação individualizada, atenta às singularidades e às potencialidades de cada uma.

De acordo com o DSM-5, o diagnóstico do TEA requer a presença simultânea de dois grupos de critérios: déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo reciprocidade socioemocional, comportamentos comunicativos não verbais e dificuldade para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por movimentos ou falas estereotipadas, insistência em rotinas, interesses fixos e hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais (American Psychiatric Association, 2014). Além disso, os sintomas precisam estar presentes desde o início do período de desenvolvimento e causar prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social do indivíduo, ainda que possam

ser mascarados, por um tempo, por estratégias aprendidas ao longo da vida. Esse detalhamento diagnóstico importa para o presente estado do conhecimento porque é justamente sobre esse período inicial, quando os sintomas ainda estão se consolidando e podem ser mascarados, que a intervenção precoce mais se debruça.

Marcadores do desenvolvimento infantil e plasticidade cerebral

Os marcadores do desenvolvimento infantil orientam a expectativa sobre habilidades físicas, emocionais, biológicas e cognitivas em cada fase da infância. Com o aumento dos casos de autismo identificados nos últimos anos, entidades como a Academia Americana de Pediatria e a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019) passaram a recomendar que toda criança seja triada para o TEA entre 18 e 24 meses de idade, mesmo na ausência de sinais clínicos evidentes.

Segundo o Manual de Orientação da SBP, alguns sinais de alerta já podem ser observados muito cedo: aos 6 meses, poucas expressões faciais e baixa frequência de contato visual; aos 9 meses, ausência de troca de turnos comunicativos e de resposta ao próprio nome; aos 12 meses, ausência de balbucio, de gestos convencionais e de atenção compartilhada. Esses sinais tendem a se tornar mais evidentes à medida que a criança cresce e as demandas sociais aumentam, o que reforça a importância de instrumentos de rastreio sensíveis o suficiente para captá-los ainda na primeiríssima infância.

É justamente nesse período, do nascimento aos três anos, que ocorre a maior plasticidade cerebral, quando bilhões de neurônios se conectam e se moldam de acordo com os estímulos recebidos do ambiente. Como destacam Rotta, Bridi Filho e Bridi (2018), a neuroplasticidade intensa desse período permite que intervenções precoces realizadas em conjunto com a família, terapias e escola possam reprogramar sintomas por meio da epigenética, melhorando a qualidade de vida e a funcionalidade da criança. Por isso a intervenção precoce diante de qualquer sinal de atraso é fundamental para aproveitar essa janela de oportunidade e reduzir déficits cognitivos, sociais, físicos e emocionais.

Intervenção precoce e modelos de intervenção baseados em evidências

A intervenção precoce deve ser iniciada ao sinal de qualquer atraso no desenvolvimento, com avaliação das áreas em déficit por meio de protocolos, instrumentos de rastreio e avaliação clínica, para que uma equipe multidisciplinar possa estimular devidamente cada área comprometida, já que crianças com TEA costumam apresentar atrasos em mais de um domínio do desenvolvime nto simultaneamente.

Entre os instrumentos de intervenção com base científica na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), destaca-se o Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM, do inglês Early Start Denver Model), desenvolvido por Rogers e Dawson (2014). O ESDM utiliza estratégias naturalistas no próprio ambiente de convívio social da criança, apoiando sua interação com outras pessoas e ajudando pais e demais parceiros a interpretar seus sinais e a dar continuidade às interações. O modelo tem por finalidade habilitar crianças com TEA a serem participantes ativas no seu meio, facilitando as interações sociais, amenizando a frustração dos pais e oferecendo-lhes ferramentas para atuar com independência em atividades do cotidiano, como brincadeiras, higiene, refeições e sono.

Um dos fatores mais relevantes do processo interventivo do ESDM é a promoção da generalização das aprendizagens por meio de um Plano de Ensino Individualizado, construído a partir das reais necessidades da criança e conduzido de forma lúdica, seguindo sua liderança durante as práticas interventivas. O modelo estimula habilidades básicas para a aprendizagem: atenção, imitação, linguagem receptiva e expressiva e habilidades pré-acadêmicas, necessárias para que a criança consiga, mais adiante, realizar atividades mais complexas. Quando expostas precocemente a esses modelos de intervenção, as crianças têm as barreiras entre elas e a aprendizagem reduzidas de forma significativa, o que se reflete em melhor qualidade de vida para elas e para suas famílias, e, nesse processo, o treino parental figura como peça essencial para que os objetivos do Plano de Ensino se sustentem também no ambiente familiar.

Aspectos metodológicos

Trata-se de um estado do conhecimento, modalidade de pesquisa bibliográfica que se distingue da revisão de literatura tradicional por não se limitar a discutir conceitos, mas por buscar mapear e categorizar

a própria produção científica sobre um tema, identificando tendências, convergências e lacunas de pesquisa (Cândido; Cia, 2016).

A busca foi realizada nas bases SciELO, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Google Acadêmico, utilizando os descritores "intervenção precoce" e "autismo", combinados por meio do operador booleano AND, priorizando artigos, revisões e dissertações publicados em português entre 2016 e 2025. Marcos teóricos anteriores a esse período foram mantidos quando diretamente relacionados aos modelos de intervenção discutidos, dada sua relevância conceitual para a área (a exemplo de Lampreia, 2007).

Como critérios de inclusão, foram considerados estudos que tratassem especificamente da intervenção precoce em crianças com TEA, publicados em periódicos ou repositórios institucionais brasileiros. Foram excluídos estudos voltados exclusivamente ao diagnóstico clínico sem relação com a intervenção, bem como materiais sem indicação clara de autoria ou de fonte. Após a leitura de título e resumo dos estudos recuperados, foi selecionado um corpus de referência que permitiu a organização dos achados em três eixos temáticos: modelos de intervenção baseados em evidências, envolvimento e treinamento parental, e rastreio precoce, eixos que estruturam a seção seguinte.

Resultados e discussões

O Quadro 1 sintetiza o *corpus* de referência selecionado para este estado do conhecimento, organizado por autoria, tipo de estudo, eixo temático e principal achado, servindo de base para a discussão apresentada nas subseções seguintes.

Quadro 1 – Síntese do corpus analisado

Autor (es) / Ano	**Tipo de estudo**	**Eixo temático**	**Principal achado**
Lampreia (2007)	Ensaio teórico	Modelos de intervenção	Funda a perspectiva desenvolvimentista, base conceitual do ESDM.
Cândido; Cia (2016)	Estado do conhecimento (teses/ dissertações)	Modelos de intervenção	Predominância de abordagens comportamentais e desenvolvimentistasna produção nacional.
Rogers; Dawson (2014)	Modelo de intervenção (livro)	Modelos de intervenção	Descreve os fundamentos e as estratégias naturalistas do ESDM.

Ferreira et al. (2023)	Revisão (18 artigos)	Modelos de intervenção / Envolvimento parental	Aponta necessidade de equipe multiprofissional; participação familiar é tendência majoritária.
Silva et al. (2019)	Estudo experimental	Envolvimento parental	Programa implementado por pais no Norte do Brasil obtém ganhos sociocomunicativos.
Corrêa et al. (2022)	Revisão integrativa	Rastreio precoce	Revela escassez de instrumentos de triagem validados e sistematizados no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), a partir dos estudos mapeados.

Modelos de intervenção baseados em evidências

O eixo mais consolidado do corpus analisado é o dos modelos de intervenção com base científica, com destaque para o ESDM. Cândido e Cia (2016), ao mapearem teses e dissertações brasileiras sobre programas de intervenção precoce, já apontavam a concentração de estudos em torno de abordagens comportamentais e desenvolvimentistas, uma tendência que se mantém na produção mais recente. Lampreia (2007), em um dos marcos teóricos da perspectiva desenvolvimentista no Brasil, já discutia a importância de compreender os desvios do desenvolvimento da criança autista a partir do desenvolvimento típico, situando comunicação não verbal, imitação, processamento sensorial e brincadeira com pares como áreas fundamentais de intervenção, áreas que dialogam diretamente com os pilares do ESDM descritos por Rogers e Dawson (2014).

Ferreira *et al.* (2023), ao revisarem dezoito artigos sobre programas de intervenção precoce em TEA, identificaram que a atuação de equipes multi e interprofissionais é amplamente reconhecida como necessária, embora a articulação entre diferentes áreas, como a fonoaudiologia, ainda apareça de forma incipiente na literatura nacional. Esse achado reforça um ponto de atenção para a prática clínica: reconhecer o valor de um modelo de intervenção baseado em evidências não significa aplicá-lo de forma isolada, mas articulá-lo a uma equipe que dialogue entre si e com a família, respeitando a intencionalidade terapêutica que cada plano individualiza do exige.

Envolvimento e treinamento parental

O segundo eixo, talvez o de maior recorrência entre os estudos analisados, é o do envolvimento parental como parte estruturante da intervenção precoce. Silva et al. (2019), em estudo conduzido no norte do Brasil, avaliaram um programa de intervenção implementado diretamente pelos pais e encontraram resultados positivos quanto ao desenvolvimento sociocomunicativo das crianças, evidenciando que o treino parental é uma alternativa viável mesmo em contextos com menor disponibilidade de profissionais especializados, uma realidade próxima da vivida por muitos municípios brasileiros.

Esse achado dialoga com o que Ferreira et al. (2023) já haviam identificado: entre as categorias de análise de sua revisão, os métodos e programas que enfocam a participação da família na intervenção apareceram como tendência majoritária entre os estudos revisados. Isso confirma, sob a ótica da produção científica, algo que a prática clínica já indicava: não é o profissional que ensina repertórios de habilidades significativas a criança sozinho, mas a rede formada entre terapeuta, escola e família que garante a generalização e a continuidade dos ganhos obtidos durante a intervenção.

Rastreio precoce

O terceiro eixo revela uma das principais lacunas identificadas neste mapeamento. Corrêa et al. (2022), em revisão integrativa sobre a triagem do TEA na atenção primária, apontam que a atuação da enfermagem no rastreio precoce ainda é pouco sistematizada no Brasil, com escassez de instrumentos validados e amplamente disseminados para essa faixa etária, cenário que, somado ao já discutido no referencial teórico deste trabalho a respeito da recomendação de triagem entre 18 e 24 meses (SBP, 2019), reforça a necessidade de investimento em formação continuada de profissionais da atenção primária e da educação infantil para o reconhecimento precoce de sinais de alerta.

Em conjunto, os três eixos permitem afirmar que a produção científica brasileira sobre intervenção precoce em TEA converge quanto aos benefícios de intervenções iniciadas o mais cedo possível e quanto ao papel central da família nesse processo, mas ainda apresenta lacunas importantes no que diz respeito à validação e à disseminação de instrumentos de rastreio adequados à realidade nacional, uma lacuna que, para profissionais

da educação e da psicopedagogia, representa também uma oportunidade concreta de atuação, na articulação entre escola, família e rede de saúde.

Implicações para a prática pedagógica e clínica

Para profissionais que atuam na educação infantil, na psicopedagogia e na clínica com crianças pequenas, os três eixos discutidos convergem para um mesmo ponto prático: o raciocínio clínico precisa anteceder qualquer protocolo. Reconhecer um modelo de intervenção baseado em evidências, como o ESDM, não substitui a leitura individualizada de cada criança, pelo contrário, exige-a, já que a generalização das aprendizagens depende diretamente de quão bem o Plano de Ensino dialoga com as reais necessidades da criança, da família e do contexto em que ela vive.

Da mesma forma, o eixo do envolvimento parental reposiciona a família não como coadjuvante, mas como parceira ativa do processo interventivo, o que exige do profissional uma postura de orientação e de escuta, e não de mera prescrição de exercícios. Já a lacuna identificada no eixo do rastreio precoce sinaliza um campo de atuação ainda pouco ocupado por psicopedagogos e neuropsicopedagogos no Brasil: a articulação com equipes de saúde da atenção primária para a construção de fluxos de encaminhamento mais ágeis, que aproveitem, de fato, a janela de oportunidade da primeira infância.

Considerações finais

Este estado do conhecimento permitiu mapear a produção científica brasileira sobre intervenção precoce em crianças com TEA a partir de três eixos temáticos: modelos de intervenção baseados em evidências, envolvimento e treinamento parental, e rastreio precoce. O panorama construído confirma que a ciência já oferece respostas consistentes sobre a eficácia de intervenções iniciadas na primeiríssima infância, sobretudo quando conduzidas de forma naturalista e com participação ativa da família.

Ao mesmo tempo, o mapeamento evidencia que a lacuna não está mais em saber se a intervenção precoce funciona, mas em garantir que ela chegue a tempo, o que depende diretamente da qualidade e da disseminação dos instrumentos de rastreio disponíveis para profissionais da saúde e da educação infantil. Essa constatação reforça a relevância de pesquisas futuras voltadas à validação de instrumentos de triagem para o contexto

brasileiro e à formação continuada de professores e psicopedagogos para o reconhecimento precoce de sinais de alerta, de modo que a janela de oportunidade da primeira infância não se feche antes que a criança receba o apoio de que precisa.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CÂNDIDO, A. R. L. S.; CIA, F. **Programas de intervenção precoce:** o que revelam as teses e dissertações. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 26, n. 52, p. 332-348, 2016.

CORRÊA, I. S.; GALLINA, F.; SOUZA, H. L. de; MARCHETTI, M. A.; FARIAS, S. A.;

SCHULTZ, L. F. Triagem para transtorno do espectro autista pela enfermeira na atenção primária: revisão integrativa. **Revista Recien – Revista Científica de Enfermagem**, v. 12, n. 37, p. 293-303, 2022.

FERREIRA, P. de A.; SILVA, G. G. da; BAGETTI, T.; STAROSKY, P. Intervenção precoce no Transtorno do Espectro do Autismo: o papel da equipe, da fonoaudiologia e da família. **Brazilian Journal of Development**, v. 9, n. 6, p. 19852-19869, 2023.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact.** Nervous Child, v. 2, p. 217-250, 1943.

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 24, n. 1, p. 105-114, 2007.

ROGERS, S. J.; DAWSON, G. **Intervenção precoce em crianças com autismo**: modelo Denver para estimular a linguagem, a aprendizagem e a sociabilização.

Lisboa: Lidel, 2014.

ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. de S. (org.). **Plasticidade cerebral e aprendizagem**: abordagem multidisciplinar [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2018.

SILVA, A. J. M. e; BARBOZA, A. A.; MIGUEL, C. F.; BARROS, R. da S. Evaluating

the Efficacy of a Parent-Implemented Autism Intervention Program in Northern Brazil. **Trends in Psychology**, v. 27, n. 2, 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Transtorno do Espectro do Autismo**: manual de orientação. Departamento Científico de Desenvolvimento e Comportamento. Rio de Janeiro: SBP, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br. Acesso em: 17 ago. 2021.

DESAFIOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Iasmim da Silva Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Cenilza Pereira dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Introdução

A alfabetização ocupa um lugar central no desenvolvimento do indivíduo, pois é a partir dela que se estruturam as bases para o acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade ao longo da vida. Apesar de sua centralidade no processo educativo, observa-se que muitas crianças concluem os anos iniciais do ensino fundamental sem dominar plenamente essas habilidades.

Nesse sentido, dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio das avaliações, apontam dificuldades significativas no processo de alfabetização. As consequências disso são percebidas nas observações e experiências realizadas no ambiente escolar, nas quais se identifica a presença de alunos que chegam ao 5º ano com dificuldades na leitura e na escrita.

É importante destacar que grande parte das dificuldades observadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental são resquícios de fragilidades presentes, ainda, na Educação Infantil. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), é nessa etapa que as crianças devem vivenciar experiências com práticas sociais de leitura e escrita, ampliando sua consciência fonológica, familiaridade com textos, exploração de funções da escrita e compreensão de que ela é uma forma de representar o mundo. Quando essas práticas não são garantidas, as crianças ingressam no 1º ano com repertório insuficiente, o que compromete toda a trajetória inicial de alfabetização. Assim, muitas dificuldades encontradas nos anos iniciais não surgem naquele momento, mas são consequências de uma base pouco sólida construída no início da escolaridade.

No âmbito das políticas públicas, destaca-se o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, lançado em junho de 2023 pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, garantindo o direito à alfabetização na idade adequada. Apesar dos avanços alcançados, os indicadores ainda revelam desafios significativos. Em 2023, a Bahia apresentou o 2º menor índice do país, com 37% ficando à frente apenas de Sergipe e para 2024, a meta de alfabetização baiana seria 43%. No contexto local, a situação não é diferente. Segundo Hamurabi Dias e João Guilherme Dias (2025), dados do Ministério da Educação (MEC), referentes a 2024, mostram que apenas 33,19% das crianças do 2º ano do ensino fundamental em Feira de Santana alcançaram os níveis desejados de alfabetização, evidenciando desafios que repercutem diretamente no trabalho docente e no desempenho escolar.

Este estudo nasce a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nos editais 2022/2024 e 2024/2026, ao observar que existia um número de alunos do 5º ano que ainda apresentavam dificuldades no processo de leitura e escrita. Essa constatação contribuiu para a investigação, motivando a busca para compreender profundamente as possíveis causas dessas dificuldades no contexto do ensino fundamental, sobretudo no que se refere ao processo de alfabetização.

Diante desse cenário, surge a questão de pesquisa: quais fatores têm contribuído para os desafios no processo de alfabetização e de que maneira esses fatores dificultam a aprendizagem dos alunos? A análise dessa questão é fundamental para compreender a fragilidade ainda existente no processo de alfabetização, contribuindo para uma atuação mais eficaz. Como objetivo geral, compreender as percepções das professoras alfabetizadoras sobre os fatores que têm contribuído para os desafios do trabalho docente em promover a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para orientar essa investigação, foram definidos os seguintes objetivos específicos: refletir sobre o papel do professor alfabetizador; identificar os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores no exercício da sua função; compreender de que maneira os desafios presentes no contexto escolar influenciam o processo de alfabetização.

Portanto, torna-se fundamental compreender os fatores que interferem no processo de alfabetização, os quais reverberam em desafios ao ciclo de alfabetização e influenciam a prática pedagógica dos professores

alfabetizadores nas escolas públicas, tendo como base a realidade vivenciada no município de Feira de Santana/BA.

Este texto está organizado nas seguintes seções: referencial teórico em que se discutiu os conceitos que sustentam a pesquisa, metodologia, em que se apresentou o caminho metodológico percorrido durante a pesquisa; a análise dos dados em que foram apresentados e discutidos os dados e suas relações para a compreensão do problema da pesquisa; e, as considerações finais, em que apresentou as conclusões finais da pesquisa.

Referencial teórico

O referencial teórico tem como objetivo discutir os principais conceitos que sustentam a pesquisa, fundamentada em conceitos sobre formação de professores, desenvolvimento da criança no ciclo de alfabetização, a alfabetização e as práticas pedagógicas.

Inicialmente, discutiu-se sobre a formação de professores alfabetizadores com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010; 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Esses documentos orientam a organização e o desenvolvimento das propostas pedagógicas das redes de ensino do Brasil. Nesse contexto, foram abordadas as contribuições de Nóvoa (1992; 2022), Pimenta (1996) e Tardif (2014) que defendem uma formação construída pela articulação entre teoria, prática e reflexão sobre a docência.

Para compreender o processo de aprendizagem, as discussões fundamentam-se em Vygotsky (1991), Pozo (2002) e Schettini (2019), destacando que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, das experiências vividas e da mediação do professor, considerando aspectos cognitivos, emocionais e sociais envolvidos no processo de aprender.

No campo da alfabetização, também foram discutidos os conceitos de alfabetização e letramento, compreendendo como processos complementares. As contribuições de Soares (2004), Ferreiro e Teberosky (1989) e Lerner (2018) discutem que alfabetizar vai além da aprendizagem do sistema de escrita, envolvendo a participação da criança em práticas sociais de leitura e escrita significativas.

Por fim, para discutir as práticas pedagógicas, autores como Freire (1996), Franco (2016) e Soligo (2015), defendem uma prática docente crítica, planejada, reflexiva e centrada na mediação da aprendizagem, destacando a importância do planejamento, da avaliação contínua e da

utilização de metodologias que considerem os conhecimentos prévios, os diferentes ritmos de aprendizagem e o contexto dos alunos.

Aspectos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, pois buscou compreender de forma mais aprofundada os desafios presentes no processo de alfabetização, proporcionando maior familiaridade com o problema. A investigação foi realizada com professoras do 1º e 2º anos que trabalhavam no "ciclo da alfabetização" em escolas municipais de Feira de Santana/BA.

A pesquisa foi realizada com 18 (dezoito) professoras alfabetizadoras que atuavam em escolas públicas de Ensino Fundamental do município de Feira de Santana/BA, sendo 9 (nove) docentes do 1º ano e 9 (nove) do 2º ano do ciclo de alfabetização. Os participantes da pesquisa foram professoras alfabetizadoras que atuavam na alfabetização (preferencialmente no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental), etapa correspondente ao ciclo de alfabetização. Como critérios de escolha, foram consideradas professoras da rede municipal de ensino, vinculadas a diferentes escolas localizadas na zona urbana, com a participação de uma professora de uma escola da zona rural, que estavam diretamente envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, podendo assim contribuir com informações relevantes sobre os desafios enfrentados no contexto escolar, o interesse não foi o vínculo com o quantitativo de escolas.

Para a produção de dados, foram utilizados como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada. O questionário foi aplicado a 18 (dezoito) professoras atuantes no ciclo da alfabetização, enquanto a entrevista foi realizada com 3 (três) professoras que se disponibilizaram a aprofundar suas percepções sobre a temática. Segundo Gil (1989), o questionário é uma técnica de investigação composta por questões escritas que têm como objetivo coletar informações sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e experiências dos participantes.

O questionário foi composto por questões fechadas e abertas, por ser uma técnica que garante praticidade e um maior alcance aos participantes, assegurando maior liberdade de resposta e permitindo que os participantes relatassem suas experiências, percepções e dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização.

Já a entrevista permite uma abordagem mais aprofundada e flexível, promovendo a escuta das experiências dos professores acerca de suas práticas pedagógicas e dos desafios vivenciados no processo de alfabetização. Segundo Minayo (2002), é uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa de campo, pois permite ao pesquisador acessar informações a partir das falas dos sujeitos envolvidos na realidade investigada. As entrevistas foram realizadas conforme a disponibilidade das participantes, com duração média de 30 minutos, em local e horário previamente combinados. Mediante autorização das participantes, as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas com o auxílio do dispositivo utilizado, sendo revisados para garantir a fidelidade das falas, constituindo o corpus de análise da pesquisa.

A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo a partir da releitura de Moraes (1999), entendida como uma metodologia de interpretação de dados qualitativos que possibilita compreender os significados presentes nas respostas das participantes, permitindo reinterpretar as mensagens e alcançar uma compreensão que vai além de uma leitura comum.

Resultados e discussões

A partir das respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas, foram organizadas categorias construídas com base nas recorrências identificadas nas falas das participantes, considerando os maiores desafios apontados pelas professoras[1] em relação ao processo de alfabetização, e os dados foram sistematizados a partir da leitura flutuante e, posteriormente, em unidades de sentido que foram agrupadas e organizadas em três categorias: Ser professora alfabetizadora: sentidos atribuídos ao ciclo da alfabetização; obstáculos estruturais no processo de alfabetização; e obstáculos pedagógicos no processo de alfabetização, a serem apresentadas a seguir.

De acordo com o perfil profissiográfico, a maioria das participantes possui mais de dez anos de experiência em sala de aula. Em relação à atuação na alfabetização, há uma variação entre professoras iniciantes e experientes, possibilitando a compreensão dos desafios da alfabetização a partir de diferentes trajetórias profissionais. Das dezoito participantes, três professoras se disponibilizaram para a realização da entrevista

1 Nessa pesquisa, referimo-nos às professoras, pois todas se identificaram com o gênero feminino.

semiestruturada, contribuindo para o aprofundamento das análises qualitativas. Em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, a identidade das participantes foi preservada, sendo identificadas ao longo da análise pelas siglas **P1** a **P18**, garantindo seu anonimato.

Ser professora alfabetizadora: sentidos atribuídos ao ciclo da alfabetização

Diante dos resultados obtidos, todas as participantes afirmaram gostar de trabalhar com crianças na fase de alfabetização, demonstrando identificação com essa etapa de ensino, considerando um momento muito importante do aprendizado, marcado por descobertas e pelo desenvolvimento da leitura e da escrita, além disso, reconhecem sua relevância para a formação das crianças. As participantes destacaram que o trabalho docente exige planejamento, observação, acompanhamento individualizado dos estudantes, por meio de estratégias variadas para atender aos diferentes níveis de aprendizagem, garantindo que nenhum aluno fique para trás.

Além da aprendizagem da leitura e da escrita, as colaboradoras associam a alfabetização à inserção da criança no mundo letrado e à formação para o exercício da cidadania. Nesse sentido, uma das entrevistadas ressaltou que a alfabetização constitui um direito que possibilita às pessoas maior participação na sociedade e continuidade do seu processo formativo:

> [...] é um direito que todos deveriam ter acesso a alfabetização, porque nós sabemos que vivemos em um mundo letrado, onde todos tem a sua vivência, tem o seu costume tem a sua realidade e vive dessa forma, porém a alfabetização vai nos inserir em um mundo onde possamos lutar melhor pelos nossos direitos, nossos deveres e nos capacita a dar continuidade aos nossos conhecimentos, ao nosso cotidiano e tudo que vai gerar um bom desenvolvimento pessoal, profissional. (P16, 2026)

As colaboradoras associam a alfabetização não apenas à aprendizagem da leitura e da escrita, mas também à inserção da criança no mundo letrado e a compreensão da alfabetização como um direito que possibilita o exercício da cidadania, evidenciando a importância dessa etapa para o desenvolvimento dos sujeitos. Esses resultados dialogam com Soares (2004), ao compreender a alfabetização e letramento como processos indissociáveis e fundamentais para a formação dos sujeitos.

Os tópicos a seguir analisam os obstáculos que interferem no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, de acordo com as professoras alfabetizadoras, compreendendo que os desafios da alfabetização são gerados por diversos fatores que envolvem condições institucionais, pedagógicas e sociais.

Obstáculos para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita

De acordo com os dados, os obstáculos mais recorrentes apontados pelas colaboradoras destacaram aspectos relacionados às condições estruturais que envolvem o trabalho docente em que o professor não tem muito controle, como o acompanhamento familiar no processo de alfabetização, um aspecto que ultrapassa o campo de atuação direta do professor.

Entre os elementos mencionados aparecem questões relacionadas à falta de apoio familiar (17), turmas numerosas (9), recursos pedagógicos (6), falta de apoio em sala (6) e formação docente (5) como também a rotina intensa e falta de tempo para o planejamento de atividades diferenciadas e para o acompanhamento mais próximo dos alunos, bem como a falta de apoio da gestão escolar, evidenciando desafios que interferem diretamente no trabalho docente e no processo de alfabetização. Segundo os relatos, esses fatores dificultam o planejamento e a adaptação de atividades, comprometendo o acompanhamento individualizado dos alunos.

Os dados revelam que os obstáculos à alfabetização não podem ser compreendidos apenas como responsabilidade individual do professor ou da família, mas como um processo que depende das condições de trabalho, formação docente e organização do sistema educacional, fatores presentes no contexto escolar que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, é fundamental refletir sobre os problemas reais que ocorrem no chão da escola e reconhecer que a qualidade da alfabetização está diretamente relacionada à organização do sistema educacional e sobre a necessidade de melhores condições para o trabalho docente no ciclo da alfabetização. Logo, pensar os obstáculos à alfabetização é também refletir sobre as condições necessárias para garantir uma educação de qualidade e socialmente comprometida.

Obstáculos pedagógicos no processo de alfabetização

De acordo com os dados obtidos, as dificuldades de atenção, concentração e interesse dos alunos (7), a indisciplina e os comportamentos considerados inadequados durante as atividades (7) e os diferentes níveis de aprendizagem presentes na mesma turma (6) foram os obstáculos pedagógicos mais frequentemente mencionados pelas colaboradoras, seguidos de outras questões mencionadas em menor frequência, como a defasagem de aprendizagem, a necessidade constante de adaptação das estratégias pedagógicas, a pouca bagagem prévia dos estudantes, o excesso de telas fora do ambiente escolar, a ausência de um olhar clínico do professor, a falta de comprometimento com as tarefas, o excesso de brincadeiras e as dificuldades emocionais dos alunos.

A análise dos dados demonstra que os obstáculos pedagógicos identificados pelas colaboradoras não estão apenas ligados às dificuldades de atenção e comportamento dos alunos, mas envolvem também a complexidade do trabalho docente no ciclo da alfabetização. Lidar com diferentes ritmos de aprendizagem, organizar práticas significativas, acompanhar continuamente o desenvolvimento dos alunos e reorganizar o planejamento pedagógico constituem desafios permanentes da prática docente e isso dificulta muito quando as turmas são muito grandes. Diante disso, os resultados reforçam a importância de uma formação que precisa preparar para a heterogeneidade real da sala de aula, não para um aluno idealizado, possibilitando ao professor mobilizar diferentes saberes, refletir sobre sua prática e desenvolver estratégias capazes de responder à diversidade presente nas salas de alfabetização.

Considerações finais

Esta pesquisa contribui ao dar voz às professoras alfabetizadoras que atuam nesse contexto, trazendo suas experiências e percepções sobre os desafios vivenciados no cotidiano escolar. Ademais, reforça ainda as discussões sobre a alfabetização na escola e destaca a importância de valorizar o trabalho docente, além de ampliar as condições necessárias para que o ensino aconteça de forma mais efetiva.

Espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre os desafios das práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização, estimulando reflexões que fortaleçam o trabalho docente e favoreçam a construção de práticas mais significativas, inclusivas e comprometidas com o direito de

todas as crianças de aprender a ler e a escrever. Nesse sentido, enfrentar os desafios da alfabetização exige não apenas o domínio de conhecimentos pedagógicos, mas, também, uma prática comprometida com a construção de um ambiente acolhedor, reflexivo e significativo para a aprendizagem. Como afirma Freire (1996, p. 58), "me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente", reforçando que a atuação docente demanda sensibilidade, compromisso e responsabilidade diante dos processos de aprendizagem e das diferentes realidades vivenciadas pelos alunos.

Referências

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

BRASIL. **Criança Alfabetizada**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília. 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. Editora Atlas S.A, 1989.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Artmed Editora, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, métodos e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote 1992.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: Sec/Iat, 166 p. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Rev. Fac. Educ**. [online]. 1996, vol.22, n.2, pp.72-89.

POLCRI, Maysa. Brasil não atinge meta de alfabetização de crianças, revela pesquisa. **Jornal Correio 24 Horas**, Salvador, 11 jul. 2025. Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/brasil/brasil-nao-atinge-meta-de-alfabetizacao-de-criancas-revela-pesquisa-0725?utm_YivYzW2BRsjP2qCeak1Z6QONjWxqXOqYsRhg7rpYKyPJHj_aem_XrA4kB4MKVQcmA-f_P9rFw. Acesso em: 18 ago. 2025.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SCHETTINI Filho, Luiz. **A criança de 6 a 10 anos:** na família e na escola - Recife: Bagaço, 2ª edição atualizada, 2019. 119 p.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio.** Porto Alegre, 2004.

SOLIGO, Rosaura. **Cartas pedagógicas sobre a docência**. São Paulo: GFK, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PARTE II (EIXO 01)

NOVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: A DIVERSIDADE DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DE UM MUNICÍPIO DO PORTAL DO SERTÃO: LEGISLAÇÃO, CARACTERÍSTICAS E CONTEXTO LOCAL

Veluzia Santos da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Selma Barros Daltro de Castro
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A presente escrita se insere como fruto dos estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS) situado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação *Campus* XI, e das experiências de pesquisas construídas a partir da execução de projetos e subprojeto de Iniciação Científica (IC) da UNEB, entre os anos de 2023 a 2024 versando sobre os CME, com ênfase na regulamentação deste órgão colegiado no município de Água Fria-BA.

Os CME se constituem como um órgão colegiado pertencente ao Sistema Municipal de Educação, sua estrutura pode contribuir com a efetivação dos princípios democráticos por constituir-se como um espaço de participação e representação social em âmbito local. Em concordância com Castro (2016), pensar sobre o CME gera reflexões acerca da qualidade da educação municipal, com implicações inerentes à representatividade, participação da sociedade civil na tomada de decisões na educação local e perspectivas democráticas na gestão educacional.

Considerando as possibilidades de contribuição do CME para a educação local, a necessidade de registro de aspectos educacional sobre a organização e atuação desse órgão em um município, bem como suas contribuições para a efetivação de uma educação pública municipal de qualidade, a pesquisa ora apresentada versa sobre a temática do CME e questiona: como se organiza o CME de Água Fria-BA, tendo em vista os princípios de participação, representatividade e gestão democrática na

educação pública, a partir do registro na documentação local? Tem-se como objetivo geral: analisar a organização do CME, tendo em vista os princípios de participação, representatividade e gestão democrática na educação pública de Água Fria-BA, com base na documentação local e objetivos específicos: levantar as características locais sobre criação, organização e funcionamento do CME em Água Fria-BA; investigar a (não) efetivação dos princípios participação, representatividade e gestão democrática na educação pública de Água Fria–BA; identificar as formas de participação e representação dos conselheiros.

Além desta introdução, o trabalho está organizado em mais 04 (quatro) seções, a saber: fundamentação teórica, baseada nos autores Castro (2016), Castro e Santos (2020), Bordignon (2009), Gadotti (2014), e intitulada de CME, história, conceito e finalidades, a qual aborda sobre o CME, princípios democráticos e participação social; metodologia, onde é exposto o percurso traçado, apresenta o lócus da pesquisa e aponta o mecanismo utilizado para alcançar os objetivos desta pesquisa; resultados e discussões, apresenta os dados obtidos através das análises feita pela investigadora; e considerações finais, destaca as principais descobertas acerca do objeto de estudo.

CME, história, conceito e finalidades

O surgimento do CME, de acordo com Castro (2016) está ligado à manifestação de movimentos sociais, com ênfase na década de 1980, com vinculação à busca pela melhoria da qualidade de ensino da educação pública, com a perspectiva da construção de um ideal de democratização das decisões voltadas para as práticas educacionais buscando transformar a gestão em um cenário participativo.

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988, com a definição de município como ente federado, surge o debate acerca da descentralização de poder, como afirma Castro (2016), apresentando-se como um marco no processo de organização da estrutura educacional, introduzindo o regime político plural e permitindo a criação de sistemas educacionais e órgãos colegiados pertencentes a cada ente federado.

A instituição do CME não é obrigatória, contudo, a CF de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 9.394/1996 orientam a sua criação e dispõe de competências que devem ser respeitadas pelo ente federado na decisão de criá-lo e, caso opte pela sua criação, o município torna-se autônomo nas tomadas de decisões em âmbito local.

Para atender às finalidades do CME, esse órgão desenvolve funções que estão voltadas para aspectos relativos à normatização, proposição, controle social e outras. Bordignon (2009) assevera que a importância das funções desenvolvidas pelos CME se relaciona a temas variados de acordo com o caráter da competência, isso significa que as funções estabelecidas devem seguir uma linha tradicional, ou podem ser específicas do próprio município.

Algumas das principais funções do CME destacam-se: consultiva; propositiva; mobilizadora; deliberativa; normativa e fiscalizadora. Tais funções contribuem para o aperfeiçoamento das políticas educacionais, concretizando os princípios democráticos que buscam garantir que haja a participação social visando o monitoramento do cumprimento de leis e diretrizes nacionais estabelecidas, tanto referente à exigência curricular da instituição quanto a formação continuada do profissional da educação (Castro, 2016).

Abordar sobre o CME remete a discussão sobre a gestão democrática. Esse modelo de gestão é reconhecido como uma forma de gerenciamento onde as ações são compartilhadas. Nessa perspectiva, as decisões são tomadas de forma mais justa por serem decididas de maneira coletiva, incluindo os diversos segmentos da sociedade, visando atender os interesses de cada um.

A gestão democrática é um órgão representativo e de participação social. Segundo Gadotti (2014), a participação social é uma maneira de atuação da sociedade civil na fiscalização das políticas públicas. Nesse sentido, torna-se essencial para o cumprimento das políticas públicas, visto que ela aproxima a população dos direitos que lhes são concedidos, além de também contribuir com discussões sobre temas que são indispensáveis para efetiva qualidade, aprimorando assim a democracia.

Assim, o CME se apresenta como um espaço de escuta social e desempenha um papel crucial no desenvolvimento da gestão democrática, favorecendo ações que tornam as tomadas de decisões mais plurais remetendo a participação ativa da camada social, a fim de monitorar, fiscalizar e assegurar que as políticas educacionais estejam em conformidade com as diretrizes educacionais, em prol da qualidade e eficiência de educação municipal.

Aspectos metodológicos

O estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter documental, orientada à análise e à interpretação de informações presentes em documentos oficiais. Conforme Gil (2021), a pesquisa qualitativa possibilita uma compreensão aprofundada do objeto investigado, favorecendo a interpretação dos dados e a identificação de conceitos e significados relacionados ao fenômeno em estudo. Nesse sentido, essa abordagem mostra-se pertinente aos objetivos da pesquisa, por permitir uma análise contextualizada e sistemática do material documental selecionado.

Já a pesquisa documental, também utilizada no estudo, conforme Fontana e Pereira (2023) possibilita ao pesquisador fundamentar a compreensão histórica, cultural e científica de um fenômeno ou comunidade em sua época, dando suporte à investigação, análise e compreensão dos documentos.

A pesquisa tomou como referência o município de Água Fria, localizado no Território de Identidade Portal do Sertão, na Bahia, a aproximadamente 158 km de Salvador. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma população de aproximadamente 14.497 habitantes e uma extensão territorial de 742,775 km².

Cabe destacar que o delineamento da pesquisa foi feito com base em estudos anteriormente desenvolvidos no âmbito de projetos de (IC), mas, houve uma redefinição do campo empírico, pois a investigação, inicialmente voltada para municípios pertencentes ao Território de Identidade do Sisal, passou a concentrar-se em um município situado no Território de Identidade Portal do Sertão.

Desde o ano de 2023 foram desenvolvidos estudos acerca da conceituação do Conselho Municipal de Educação e, após, foi feito um recorte temporal para a análise do documento legal do município instituído até o ano de 2024, sendo: a Lei 007/1997, que cria o CME e o Decreto n° 048/05, que regulamenta o projeto de Lei 009/2004.

Entre os meses de setembro a dezembro de 2024, foram feitas buscas no site oficial da prefeitura e câmara de vereadores, contudo o documento não estava publicizado. Diante disso, foi necessário estabelecer o contato direto com a Secretaria Municipal de Educação, a partir de janeiro de 2025, posteriormente com o presidente do Conselho, para ter o acesso aos documentos.

Após a constituição do corpus documental, os documentos foram organizados e examinados mediante um procedimento analítico composto pelas seguintes etapas:

> a) leitura exploratória do material, com o propósito de identificar sua natureza, autoria institucional, data de publicação, finalidade, abrangência e contexto de produção;
>
> b)leitura sistemática e o registro das informações em uma matriz de análise, contemplando aspectos como os objetivos dos atos normativos, as competências atribuídas ao CME, sua composição, suas formas de organização e funcionamento,
>
> c) interpretação das informações, extraindo dos documentos as informações e agrupando-as em categorias analíticas definidas a partir dos objetivos da pesquisa e dos conteúdos identificados durante a leitura.

Os documentos foram examinados de forma individual e comparativa, buscando-se reconhecer convergências, alterações, permanências, lacunas e possíveis contradições entre os dispositivos legais. Para assegurar a transparência do processo de interpretação, os excertos e dispositivos utilizados na discussão foram vinculados aos respectivos documentos, permitindo a rastreabilidade das interpretações apresentadas.

Resultados e discussões

O CME do município de Água Fria foi criado inicialmente no dia 01 de julho de 1997, pela lei 007/97, como um órgão representativo da sociedade na gestão democrática do Sistema Municipal de Educação. Atualmente, rege-se pelo Decreto 048/2005, que dispõe sobre as atribuições e funções que devem ser desempenhadas pelo CME.

O Decreto n° 048/05, em seu artigo 1°, o CME deve exercer as funções deliberativa, consultiva, normativa e fiscalizadora em matéria de educação, funções essas consideradas imprescindíveis no processo de desenvolvimento de ações dentro do Conselho, isso significa dizer que o CME de Água Fria tem, por meio da garantia legal, autonomia local para acompanhamento, proposição e fiscalização das políticas educacionais em âmbito municipal. Essa autonomia vem carregada de responsabilidades, pois exige dos seus conselheiros o conhecimento do contexto e da legislação educacional em âmbito nacional e municipal.

Ter a definição legal das funções do CME já o coloca em lugar de comprometimento com o fazer educacional em Água Fria, na condição

de órgão colegiado e requer que copartícipe na definição das ações e políticas educacionais, podendo assumir o lugar "dos órgãos do Sistema Municipal de Educação de representação e participação da sociedade civil no controle social das políticas educativas locais" (Castro, 2016, p.16). Essa possibilidade coloca o CME como órgão que pode assumir importante protagonismo na educação municipal.

Ao tempo que se situa nesse lugar de órgão representativo, democrático e com autonomia local, o CME também pode assumir o papel de "[...] controle e coerção do Estado sobre a população" (Guimaráes, 2009, p. 59), na medida no Executivo local induz processos de escolha dos representantes, não oferece estrutura de funcionamento, desde espaço à equipe técnica; sabota as ações do CME; não dá publicidade oficial aos atos legalmente aprovados pelo órgão; dificulta o processo de formação continuada dos conselheiros, entre as ações que subtrai e/ou impede as reuniões, os estudos e as ações do CME.

De acordo com o artigo 2°, do decreto 048/2005, também é função do Conselho atuar na mediação da relação entre a sociedade civil e o poder público municipal, tal mediação deve ocorrer mediante ações, destacadas a seguir:

> I- Definição de normas complementares para o SME, e outras como, autorização, credenciamento e supervisão das instituições e das escolas pertencentes ao SME;
>
> VII- Concepção, implementação e alteração do seu regime interno;
>
> XVI- Fixar normas para a Secretaria Municipal de Educação fornecer autorizações provisórias para professores e administradores escolares, no âmbito de sua jurisdição
>
> XVII- Estabelecer critérios e diretrizes para apresentação de disciplinas, matérias que constituirão a parte diversificada do currículo, respeitadas as normas educacionais vigentes
>
> XIX- Aprovar matrizes curriculares do ensino fundamental das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino, respeitando a legislação vigente.
>
> XV- Elaborar o Regime Interno da Secretaria Municipal de Educação que será submetido à aprovação do Prefeito Municipal (Água Fria-BA, 2005).

Essas ações demonstram a atuação do CME de acordo com a sua função normativa, estabelecendo regras e diretrizes para seu funcionamento. Bordignon (2009) considera a função normativa como a principal dentre

as outras, pois ela atua regulamentando o sistema educacional e atribui a competência de interpretar corretamente a aplicação da lei.

> II- Acompanhamento, controle, avaliação de planos, programas, projetos e experiências inovadoras na área de educação municipal;
>
> III- Acompanhamento e controle da aplicação dos recursos públicos e destinados à educação;
>
> VIII- Fiscalização do cumprimento das disposições constitucionais, legais normativas em matéria de educação;
>
> XVIII- Fiscalizar e fazer cumprir o mínimo de frequência necessária à aprovação do aluno, na forma da legislação vigente (Água Fria-BA, 2005).

Observa-se a implementação da função fiscalizadora, por meio do monitoramento e verificação da aplicação dos recursos políticos voltados para a educação. Com essa função, os conselhos podem manifestar pedidos, recomendações e orientações, mas também pronunciar sobre determinadas questões e acompanhar ações desenvolvidas pelo órgão

> V- Sugestão de medidas que visem a melhoria do fluxo e do rendimento escolar;
>
> VI- Emissão de parecer sobre assuntos educacionais e questões de natureza pedagógica que lhe forem submetidas pelo Executivo ou Legislativo municipais e por entidades de âmbito municipal.
>
> XIII- Assessorar a Secretaria Municipal na avaliação das ações educacionais e nas soluções de problemas relativos à educação no município, especialmente no Plano Municipal de Educação (Água Fria-BA, 2005).

Nota-se que essas ações se referem ao caráter consultivo do Conselho, tendo em vista que ele é estabelecido por meio de assessoramento, manifestando-se por meio de pareceres aprovados pelo colegiado, servindo para responder questionamentos do governo ou da sociedade. (Cury, 2015, p. 26).

Já a ação destacada no inciso IV remete à função deliberativa do Conselho, pois expõe sobre a tomada de decisão sobre a implementação de políticas e regulamentos. Cury (2015) afirma que é entendida quando a lei permite que o Conselho decida, em instância final, sobre questões específicas do próprio município. Em Água Fria-BA, essa função pode ser exercida nas seguintes atribuições definidas:

> IX- Participação na elaboração do plano de carreira do magistério;

> X- Participação na elaboração das diretrizes curriculares para a educação municipal;
>
> XI- Participação na elaboração do Plano Municipal de Educação;
>
> XII- Exercer outras atividades que lhe forem conferidas por lei;
>
> XIV- Manter intercâmbio com o Conselho Estadual de Educação, demais Conselhos Municipais de Educação e com instituições educacionais públicas ou privadas (Água Fria-BA, 2005).

Conforme exposto, para além das funções pré-estabelecidas em seu decreto, o CME também atua colaborando na elaboração conjunta e na articulação de atividades que envolve a interação com outras instâncias educacionais.

Em seu artigo 4°, o Decreto Municipal determina que a constituição do CME será organizada por 08 membros titulares e seus respectivos suplentes, sendo: 2 (dois) representantes da Secretaria Municipal de Educação; 1 (um) representa do Sindicato dos Trabalhadores Rurais; 1 (um) representante de Instituição de Educação Superior pública ou privada com sede no Município; 1 (um) representante da Entidade de Classe dos professores; 1 (um) representante de Associação de Moradores e Comunitárias; 1 (um) representante das escolas privadas de Educação Infantil; e 1 (um) representante dos diretores das escolas municipais (Água Fria, 2005).

Observa-se na composição a presença de diferentes segmentos da sociedade, o que remete a uma perspectiva participativa, pois amplia a participação da comunidade, contribuindo com discussões acerca de assuntos relevantes à qualidade educacional local, bem como auxílio no processo de elaboração das políticas públicas que visem suprir as necessidades locais, tendo em vista que, no desempenho de sua função.

Os membros do CME deverão ser indicados ao prefeito por seus pares, exceto os dois representantes da Secretaria Municipal de Educação. Os respectivos suplentes irão ser convocados a participar das reuniões do Conselho, em caso de ausência temporária justificada pelo titular, renúncia ou qualquer outro motivo que caracterize a vacância.

O mandato dos membros do CME é de 4 (quatro) anos, podendo haver uma recondução por mais um tempo, caso 1/3 (um terço) dos membros se renove a cada 2 (dois) anos. Já do presidente e vice-presidente, serão de 02 (dois) anos, podendo haver uma recondução através de uma votação secreta, por maioria dos conselheiros. Vale salientar que no

documento analisado não há informação sobre como se dá o processo de escolha do presidente e vice.

É importante ressaltar que a função do conselheiro não será remunerada, sendo considerada de relevante interesse público. A secretaria Municipal de Educação tem a responsabilidade de suprir as necessidades do CME, referentes à manutenção, organização, ao suporte logístico e financeiro.

Sobre a estrutura do Conselho, o documento informa que é organizado em: Plenário; presidência; câmaras; secretaria geral. Contudo, existe a possibilidade de serem criadas outras comissões especiais e ampliadas, de acordo com a especificidade do município. Bordignon (2009) reitera que fica a critério do município a criação, organização e funcionamento de acordo com as especificidades e/ou necessidades apresentadas, uma vez que seja discutida, analisada e avaliada coletivamente a sua funcionalidade.

Quanto às reuniões do Conselho, os artigos 11° e 12° determinam que o Secretário Municipal de Educação é considerado o presidente honorário, podendo conduzir as reuniões em que estiver presente e que Conselho estabelece uma rotina de reuniões mensais ordinárias, e há uma possibilidade de convocações extraordinárias quando solicitadas pelo presidente ou por um terço dos membros.

De acordo com o artigo 17°, as deliberações do CME terão a forma de "Parecer ou Resolução", revelando a função normativa, que se efetiva por meio de Pareceres e Resoluções, necessitando de expressa autorização legal. Nesse sentido, percebe-se que o município utiliza do caráter normativo como ferramenta para a implementação de quadros legais dentro do Sistema Municipal de Educação na instituição de regras e decisões, contudo, para a legalidade da implementação, é necessário haja um amparo legal que sustente a determinada decisão.

O CME de Água Fria, apesar de apresentar lacunas em seu regimento, principalmente no que diz respeito às pessoas que estão ali como representantes da sociedade, aponta em sua organização princípios importantes para a qualidade do seu funcionamento e eficiência.

Considerações finais

Os Conselhos Municipais de Educação se apresentam como um órgão que garante a autonomia municipal, com mecanismos que possibilitam o fortalecimento de princípios democráticos. No município

de Água Fria, ele está vinculado ao Sistema Municipal de Educação, como órgão representativo social e atua na mediação da relação entre a sociedade civil e o poder público municipal.

A criação do CME em Água Fria- Ba ocorreu em 1997, e atualmente rege-se pelo decreto publicado em 2005, suas funções estabelecidas apontam para a possibilidade de participação social e sua constituição, conta com diversos representantes de vários segmentos da sociedade, remetendo à perspectiva democrática.

Registra-se, contudo, que não foram encontradas nos documentos informações sobre alguns aspectos, como, por exemplo, a forma de escolha do presidente e vice-presidente. Outro ponto que merece destaque é o fato de os documentos não estarem disponíveis nos sites oficiais do município, o que dificultou o acesso ao documento para investigação.

Destarte, com a relevância desta pesquisa, reconhece-se a necessidade de aprofundamento sobre o CME, como a sua instituição funciona no contexto prático e como atua para garantir a fiscalização e proposição de políticas educacionais locais.

Referências

ÁGUA FRIA (BA). **Lei nº 007, de 1º de julho de 1997**. Cria o Conselho Municipal de Educação de Água Fria. Água Fria, BA, 1997.

ÁGUA FRIA. **Decreto 048/2005.** Regulamenta o projeto de Lei 009/2005 de 08/08/2005. Abr., 2025.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município:** sistema, conselho e plano**.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CASTRO, Selma Barros Daltro de. **Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana:** o contexto da produção dos textos oficiais. 121f. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

CASTRO, Selma Barros Daltro de; SANTOS, Solange Mary Moreira. Conselho municipal de educação e o lugar da participação e represen-

tatividade em Feira de Santana. **Brazilian Journal of Development.** Curitiba, v. 6, n. 7, p.53361-53368, jul. 2020. Disponível em https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/14174/11833. Acesso em 30 de jul. de 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – RBPAE. v.22 – n.1 – p. 1-184 – jan./jul. 2006. (pg. 41 a 67). Disponível em

https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18721/10944. Acesso em 30 de jul. de 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino**. In.: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Gestão Educacional: Novos Olhares Novas Abordagens. 10ª ed. Petrópoles: Vozes. 20105.

FONTANA, Felipe; PEREIRA, Ana Carolina Torrente. Pesquisa documental. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. – Ponta Grossa - PR, 2023. v. 2, p. 42-58, 2023.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular. In: **Conferência Nacional de Educação**. 2014.

GIL, Antonio C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2021. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/. Acesso em: 30 de jul. de 2026.

GUIMARÃES, Carlos Augusto Sant'Anna. **Conselhos Gestores na Educação:** perfil, discurso, funcionamento. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massangana, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Água Fria:** panorama. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/agua-fria.html. Acesso 30 de jul de 2026.

ESTUDANTES DO CAMPO EM ESCOLAS URBANAS DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Claudia Dias Cotrim Santana
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Maria Janete Pereira Costa Rodrigues
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Edna Souza Moreira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A expansão da educação em tempo integral tem ocupado lugar relevante nas políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir do Plano Nacional de Educação e da criação do Programa Escola em Tempo Integral. A ampliação das matrículas com jornada igual ou superior a sete horas diárias representa um avanço na garantia do direito à educação. Contudo, o aumento do tempo de permanência na escola não assegura, por si só, uma formação humana ampla, pois a educação integral depende das concepções pedagógicas, das condições de oferta e das relações estabelecidas entre escola, sujeitos e território.

Essa discussão assume características específicas quando escolas urbanas de tempo integral recebem estudantes oriundos do campo. A ausência ou a restrição da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental em comunidades rurais leva muitos estudantes a realizarem deslocamentos diários até instituições localizadas nas sedes municipais. Essa mudança de espaço escolar, entretanto, não rompe os vínculos com as comunidades de origem, as experiências familiares, as formas de trabalho, os conhecimentos produzidos no campo e as condições materiais que atravessam suas trajetórias.

A presença desses estudantes não pode ser compreendida apenas com base na localização geográfica da escola. Trata-se do encontro entre

diferentes territorialidades, experiências sociais e referências culturais, marcado por desigualdades históricas na oferta educacional. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a fragmentação do currículo, a atuação de vários professores e a jornada ampliada podem dificultar propostas integradas. Quando a realidade urbana é tomada como referência universal, corre-se o risco de invisibilizar as implicações curriculares, identitárias e políticas da condição socioterritorial dos estudantes.

A Educação do Campo oferece fundamentos para problematizar esse cenário ao reconhecer os povos do campo como sujeitos de direitos e defender uma educação vinculada aos territórios, às culturas e aos modos de vida. Diante disso, questiona-se: quais desafios curriculares e pedagógicos se apresentam às escolas urbanas de tempo integral que atendem estudantes do campo nos anos finais do Ensino Fundamental? O artigo objetiva analisar esses desafios, considerando as relações entre tempo escolar, territorialidade, currículo e organização pedagógica, deslocando o debate da matrícula para as condições efetivas de reconhecimento, participação e aprendizagem.

Referencial teórico

A Educação do Campo constitui um projeto educacional construído em oposição à histórica negação de direitos às populações camponesas. Arroyo, Caldart e Molina (2008) destacam que essa perspectiva supera a antiga concepção de educação rural, frequentemente organizada como extensão empobrecida do modelo urbano, e propõe uma escola vinculada às necessidades, às lutas e aos modos de vida dos povos do campo.

Nessa concepção, o território não representa apenas o lugar de moradia, mas um espaço de produção de cultura, trabalho, relações sociais, pertencimento e conhecimento. Caldart (2009) compreende a Educação do Campo como resultado de processos coletivos de resistência e afirmação de direitos, o que impede que os estudantes sejam tratados como sujeitos abstratos, separados das condições históricas e sociais em que vivem.

Mesmo quando frequentam escolas situadas na cidade, os estudantes do campo permanecem vinculados às experiências de seus territórios. Esses vínculos influenciam suas relações familiares, formas de participação, conhecimentos prévios e expectativas em relação à escola. Por isso, a localização urbana da instituição não elimina a necessidade de reconhecer as identidades e as condições socioterritoriais dos sujeitos atendidos.

Arroyo (2012) destaca que os estudantes chegam à escola trazendo experiências, identidades e conhecimentos que nem sempre encontram reconhecimento no currículo oficial. Nas instituições urbanas que atendem sujeitos do campo, a adoção da realidade urbana como padrão universal pode transformar diferenças socioterritoriais em sinais de atraso ou inadequação, em vez de reconhecê-las como dimensões constitutivas do processo educativo.

Esse entendimento encontra respaldo no Decreto nº 7.352/2010, que determina a consideração das especificidades das populações do campo e de suas condições concretas de vida. Assim, não basta garantir matrícula e transporte escolar. O direito à educação envolve propostas pedagógicas que respeitem a diversidade, promovam a participação das comunidades e estabeleçam relações entre conhecimentos escolares, sujeitos e territórios.

A educação integral, por sua vez, relaciona-se a uma formação que articula dimensões cognitivas, culturais, sociais, afetivas, éticas e corporais. Gadotti (2009), Moll (2010) e Cavaliere (2010) ressaltam que a ampliação da jornada deve ser acompanhada pela diversificação das oportunidades educativas. Portanto, educação integral e educação em tempo integral não possuem o mesmo significado.

A educação integral refere-se à finalidade formativa, enquanto a educação em tempo integral corresponde à duração da jornada. Uma escola pode ampliar o número de horas sem reorganizar o currículo, limitando-se a prolongar práticas já existentes. Para estudantes do campo, essa situação pode intensificar o cansaço provocado pelo transporte e ampliar o afastamento diário de suas comunidades.

Em contrapartida, quando o tempo adicional é planejado pedagogicamente, pode favorecer o acompanhamento da aprendizagem, a integração curricular, as experiências culturais e o reconhecimento das territorialidades. A qualidade da educação integral depende, portanto, do sentido atribuído à jornada ampliada e de sua articulação com as condições de vida dos estudantes (Gadotti, 2009; Moll, 2010; Cavaliere, 2010).

O currículo constitui um espaço de seleção cultural e definição dos conhecimentos considerados legítimos. Quando organizado predominantemente por referências urbanas, pode invisibilizar memórias, linguagens, práticas produtivas e formas de organização comunitária presentes no campo. Sousa et al. (2025) apontam que a padronização curricular pode limitar práticas contextualizadas e enfraquecer o reconhecimento das territorialidades.

O desafio não consiste em acrescentar conteúdos rurais de maneira ocasional, mas em reconhecer o território como dimensão formativa. Nos anos finais do Ensino Fundamental, essa perspectiva exige articulação entre professores e componentes curriculares, permitindo que temas como água, trabalho, produção de alimentos, mobilidade, cultura e desigualdades territoriais sejam abordados de modo interdisciplinar.

Essa organização possibilita relacionar saberes locais e conhecimentos científicos, evitando que as experiências dos estudantes sejam utilizadas apenas como exemplos isolados. Ao mesmo tempo, não significa restringir os sujeitos do campo aos conhecimentos de seu território, mas garantir acesso aos saberes científicos, artísticos e culturais necessários à compreensão das relações entre campo, cidade e sociedade.

A gestão democrática também integra esse debate. A distância geográfica, os horários do transporte e a centralização das decisões na sede urbana podem dificultar a participação das famílias e das comunidades. Por isso, a escola deve criar estratégias de comunicação, escuta e participação, incorporando a presença dos estudantes do campo ao projeto político-pedagógico, ao planejamento coletivo e à avaliação institucional.

Aspectos metodológicos

O estudo adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, com o objetivo de interpretar fundamentos teóricos e normativos relacionados à presença de estudantes do campo em escolas urbanas de tempo integral. A análise concentra-se nas relações entre Educação do Campo, educação integral, currículo, território e organização pedagógica, sem pretensão de produzir generalizações estatísticas.

A pesquisa bibliográfica reuniu estudos selecionados por sua pertinência ao problema investigado e por suas contribuições para a compreensão dos sujeitos do campo, das desigualdades educacionais, da ampliação da jornada, do currículo e do trabalho docente. Foram mobilizadas produções de Arroyo, Caldart e Molina (2008), Caldart (2009), Arroyo (2012), Gadotti (2009), Moll (2010), Cavaliere (2010), Kasper e Rinaldi (2023), Feitosa (2025) e Sousa et al. (2025).

A análise documental foi orientada pelas contribuições de Cellard (2008), considerando os documentos como produções histórica e politicamente situadas. Foram examinados a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional

de Educação, o Decreto nº 7.352/2010 e a Lei nº 14.640/2023, quanto ao direito à educação, à diversidade das populações do campo e à expansão da educação em tempo integral.

O material bibliográfico e documental foi submetido à análise temática categorial, mediante leitura analítica, identificação de núcleos de sentido, comparação entre conceitos e orientações normativas e agrupamento dos conteúdos relacionados ao objeto investigado. Esse procedimento possibilitou reconhecer convergências, tensões e implicações curriculares e pedagógicas presentes nas fontes analisadas.

O percurso analítico foi estruturado em quatro movimentos interdependentes: identificação dos princípios da Educação do Campo; distinção entre ampliação da jornada e formação integral; análise das implicações curriculares da presença de estudantes do campo em escolas urbanas; e sistematização das responsabilidades pedagógicas e de gestão. A articulação entre as fontes permitiu organizar a discussão em quatro categorias: deslocamento e permanência; tempo escolar e formação; currículo e territorialidade; gestão, planejamento e participação.

Por sua natureza bibliográfica e documental, o estudo não apresenta dados empíricos de uma instituição específica. As conclusões decorrem do diálogo entre a literatura, os documentos e as categorias temáticas construídas. Embora essa característica constitua um limite, os resultados podem subsidiar investigações empíricas posteriores.

Resultados e discussões

A análise temática do material bibliográfico e documental evidenciou que a presença de estudantes do campo em escolas urbanas de tempo integral configura um contexto educacional marcado pela circulação entre territórios. Embora a instituição esteja localizada na cidade, ela recebe sujeitos cujas experiências familiares, culturais, sociais e produtivas também se constituem no campo. Assim, a localização da escola não define, isoladamente, a identidade dos estudantes, pois o deslocamento diário não rompe seus vínculos com as comunidades de origem (Arroyo; Caldart; Molina, 2008; Caldart, 2009).

A leitura articulada da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Plano Nacional de Educação, do Decreto nº 7.352/2010 e da Lei nº 14.640/2023 mostrou que a garantia do direito à educação envolve tanto o acesso quanto as condições de

permanência e formação. Esses documentos também permitem relacionar a expansão da jornada escolar ao respeito à diversidade social, cultural e territorial dos sujeitos atendidos.

A primeira dimensão refere-se ao deslocamento e às condições de permanência. O acesso à escola urbana pode garantir a continuidade dos estudos quando não existe oferta dos anos finais do Ensino Fundamental nas comunidades rurais. Entretanto, a análise indica que matrícula e transporte, embora indispensáveis, não asseguram isoladamente o reconhecimento das especificidades socioterritoriais dos estudantes.

Quando o transporte é considerado a única demanda relacionada aos sujeitos do campo, uma questão educacional, curricular e política tende a ser reduzida a um problema logístico. O exame do Decreto nº 7.352/2010 reforça a necessidade de considerar as condições sociais, culturais e territoriais das populações do campo na organização da oferta educacional, inclusive em relação ao transporte, aos recursos pedagógicos e às propostas curriculares (Brasil, 2010).

Dependendo das distâncias, das rotas e da organização do transporte, o tempo efetivamente dedicado à escolarização pode ultrapassar a jornada registrada pela escola. Essa possibilidade evidencia que as condições de permanência abrangem os períodos de deslocamento, espera e retorno às comunidades. A análise aponta, portanto, que horários, alimentação, intervalos e atividades pedagógicas precisam ser interpretados em relação ao tempo total vivido pelos estudantes.

A segunda dimensão diz respeito à relação entre tempo escolar e formação. A Lei nº 14.640/2023 e o Plano Nacional de Educação situam a ampliação da jornada no conjunto das políticas de expansão da educação em tempo integral. Contudo, o diálogo entre esses documentos e a produção teórica mostrou que o aumento do número de horas não garante, por si só, uma formação integral (Brasil, 2014; Brasil, 2023).

Quando a ampliação da jornada ocorre sem reorganização curricular e pedagógica, pode prolongar práticas fragmentadas, intensificar o cansaço e ampliar o afastamento diário dos estudantes de suas comunidades. Nesse caso, a permanência por mais horas na escola não corresponde necessariamente à ampliação das oportunidades educativas, sobretudo quando o tempo adicional apenas reproduz atividades do turno regular.

Em contrapartida, a análise indica que o planejamento integrado pode transformar a jornada ampliada em oportunidade de diversificação das experiências educativas, acompanhamento da aprendizagem e

desenvolvimento de projetos interdisciplinares. A educação integral corresponde a uma concepção formativa que articula dimensões cognitivas, culturais, sociais, afetivas e corporais, dependendo do sentido pedagógico atribuído ao tempo escolar (Gadotti, 2009; Moll, 2010; Cavaliere, 2010).

A terceira dimensão corresponde às relações entre currículo e territorialidade. A análise revelou que o reconhecimento dos estudantes do campo não pode se restringir a datas comemorativas, projetos ocasionais ou atividades isoladas. Um currículo territorializado considera questões concretas das comunidades como objetos legítimos de investigação e relaciona conhecimentos científicos aos saberes construídos nas experiências sociais.

Essa interpretação encontra respaldo no Decreto nº 7.352/2010, que prevê propostas pedagógicas adequadas às especificidades das populações do campo e a valorização dos conhecimentos produzidos nas comunidades. Desse modo, o território deixa de ocupar posição periférica e passa a constituir uma dimensão da formação e da organização curricular (Brasil, 2010).

Reconhecer as territorialidades não significa restringir os estudantes a conteúdos relacionados ao meio rural nem construir um currículo paralelo. Os resultados indicam que a contextualização curricular deve articular os saberes locais ao acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e culturais produzidos historicamente. Essa articulação amplia a compreensão da realidade e enfrenta a predominância de referências exclusivamente urbanas (Arroyo, 2012; Sousa et al., 2025).

A análise também mostrou que a contextualização exige cuidado para não idealizar o campo ou representá-lo como espaço homogêneo. As comunidades rurais apresentam distintas formas de trabalho, relações com a cidade, práticas culturais, condições ambientais e modos de acesso aos serviços públicos. Por isso, a construção curricular precisa resultar da escuta, da investigação e do diálogo com estudantes, famílias e comunidades (Caldart, 2009; Brasil, 2010).

A quarta dimensão relaciona-se à gestão, ao planejamento e à participação. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a divisão do currículo em componentes e a atuação de vários professores podem dificultar a construção de uma compreensão compartilhada sobre as condições dos estudantes. A análise aponta que o reconhecimento das territorialidades depende de planejamento coletivo, articulação entre áreas e definição de responsabilidades institucionais.

Sem essa articulação, as ações tendem a permanecer isoladas e vinculadas ao interesse individual de determinados professores, sem incorporação ao projeto político-pedagógico. A produção examinada indica que a organização do trabalho docente precisa favorecer a troca de informações, o acompanhamento conjunto das turmas e a elaboração de propostas interdisciplinares, especialmente no contexto da jornada ampliada (Kasper; Rinaldi, 2023).

A análise documental e bibliográfica também evidenciou que a gestão escolar necessita de informações que ultrapassem o endereço residencial. Rotas e tempos de deslocamento, condições de estudo, formas de comunicação com as famílias e possibilidades de participação comunitária constituem elementos relevantes para decisões sobre currículo, horários e acompanhamento da aprendizagem.

A distância geográfica e os horários do transporte podem limitar a participação das famílias nas atividades escolares. Os resultados apontam, assim, para a necessidade de diversificação dos meios de comunicação e criação de espaços de escuta. Essas estratégias evitam que as decisões pedagógicas sejam fundamentadas apenas em referências urbanas ou em interpretações externas sobre os territórios atendidos (Arroyo, 2012; Brasil, 2010).

A formação continuada também emergiu como condição estratégica. Professores que atuam em escolas urbanas podem não ter contato sistemático com os fundamentos da Educação do Campo, favorecendo a compreensão de que seus princípios se aplicam exclusivamente às instituições rurais. A análise indica que a presença de sujeitos do campo demanda discussões permanentes sobre território, diversidade, currículo, desigualdades educacionais e relações entre escola e comunidade (Arroyo, 2012; Sousa *et al*., 2025).

A sistematização das quatro dimensões permite visualizar as principais tensões e suas implicações para a escola urbana de tempo integral.

]

Quadro 1 – Dimensões analíticas e implicações para a organização escolar

Dimensão	Tensão identificada	Implicações pedagógicas e organizacionais
Deslocamento e permanência	Acesso à escola urbana acompanhado por longos trajetos e dependência do transporte escolar.	Considerar o tempo total de deslocamento, os horários, a alimentação, o descanso e as condições de participação nas atividades.
Tempo escolar e formação	Risco de ampliar a jornada sem ampliar as experiências educativas.	Integrar componentes, diversificar linguagens e evitar repetição, sobrecarga e fragmentação das atividades.
Currículo e territorialidade	Predomínio de referências urbanas e invisibilização dos conhecimentos do campo.	Articular saberes locais e conhecimentos científicos, sem estereotipar ou restringir a formação dos estudantes.
Gestão, planejamento e participação	Distância física e institucional entre escola, famílias e comunidades rurais.	Criar estratégias de escuta, comunicação e participação, incorporando as territorialidades ao projeto político-pedagógico.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

O Quadro 1 evidencia que as dimensões analisadas são interdependentes. A reorganização curricular perde força quando horários e transporte limitam a participação; a ampliação da jornada torna-se pouco formativa sem planejamento integrado; e a participação comunitária se fragiliza quando não existem meios adequados de comunicação. A análise demonstra, portanto, que currículo, gestão e condições de permanência precisam ser articulados.

A presença permanente de estudantes do campo também se revelou uma dimensão constitutiva da identidade escolar. Esse resultado indica que o projeto político-pedagógico deve registrar princípios, objetivos e ações relacionados às territorialidades, evitando que a temática dependa apenas de iniciativas temporárias ou do interesse individual de determinados profissionais.

O planejamento coletivo pode transformar o território em eixo articulador entre as áreas do conhecimento. Narrativas e memórias podem integrar Linguagens; dados de produção e deslocamento, Matemática; água, solo e saúde, Ciências da Natureza; e trabalho, políticas públicas e

relações campo-cidade, Ciências Humanas. Essa integração não restringe os estudantes à sua origem, mas relaciona a realidade local a processos regionais, nacionais e globais.

Os resultados indicam que a escola urbana de tempo integral pode constituir um espaço de encontro entre territórios e de ampliação de direitos. Contudo, também pode reproduzir desigualdades quando ignora a condição socioterritorial dos estudantes. A diferença entre essas possibilidades reside na capacidade institucional de converter o reconhecimento das territorialidades em currículo, planejamento, condições de permanência e participação efetiva.

Considerações finais

O artigo analisou os desafios curriculares e pedagógicos presentes em escolas urbanas de tempo integral que atendem estudantes do campo nos anos finais do Ensino Fundamental. A discussão evidenciou que a localização urbana da instituição não elimina os vínculos territoriais dos estudantes nem afasta a necessidade de incorporar os princípios da Educação do Campo à organização pedagógica.

A análise foi estruturada em quatro dimensões articuladas: deslocamento e permanência; tempo escolar e formação; currículo e territorialidade; gestão, planejamento e participação. Essas dimensões demonstram que o direito à educação não se limita à matrícula e ao transporte, pois envolve as condições de deslocamento, o tempo efetivamente vivido pelos estudantes, a participação das famílias e a relação entre currículo e território.

Conclui-se que a educação em tempo integral pode ampliar oportunidades formativas quando a jornada é acompanhada por planejamento integrado, infraestrutura adequada, alimentação, acompanhamento pedagógico e diversidade de experiências. Sem essa reorganização, o aumento do tempo escolar pode prolongar práticas fragmentadas, ampliar o cansaço e aprofundar o afastamento entre escola, estudantes e comunidades.

Reconhecer as territorialidades não significa construir um currículo paralelo para os estudantes do campo, mas incorporar suas experiências ao diálogo pedagógico e enfrentar referências exclusivamente urbanas. Para isso, o projeto político-pedagógico, a formação continuada, o planejamento

coletivo e as estratégias de participação das famílias devem contemplar essa realidade de forma permanente.

Como limite, o estudo possui natureza bibliográfica e documental e não apresenta dados empíricos de uma instituição específica. Pesquisas futuras poderão investigar as percepções de estudantes, famílias, professores, coordenação e gestão, além de analisar documentos e práticas escolares. Espera-se, assim, contribuir para que a diversidade socioterritorial seja reconhecida como fundamento de uma educação integral democrática, contextualizada e socialmente referenciada.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H-8ghXxbGtMsYG3f/. Acesso em: 22 jul. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral. In: OLIVEIRA,

Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Fraga (orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al*. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FEITOSA, Débora Alves. Educação do campo e as condições de oferta da educação básica nas escolas do campo: breve reflexão. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 331-354, jan./abr. 2025. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/74016. Acesso em: 22 jul 2026.

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

KASPER, Samanta Antunes; RINALDI, Renata Portela. O trabalho docente no contexto das políticas de educação em tempo integral. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 17, p. e3505032, 2023. DOI: 10.14244/198271993505. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3505. Acesso em: 25 jul 2026.

MOLL, Jaqueline. **A política de educação integral no Brasil:** Mais Educação. In: COLÓQUIO EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2010, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: CENPEC, 2010.

SOUSA, Elson Silva; MAPOSSA, Elisa Benjamim; LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida. O currículo das escolas do campo no contexto da BNCC: as tensões políticas e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 355-374, jan./abr. 2025. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/74257. Acesso em: 22 jul 2026.

LIDERANÇAS E PROTAGONISMO FEMININO EM UM COLÉGIO ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO INTERIOR DA BAHIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jamile Cristina Rocha Campos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Manoela Cardoso de Moura
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Josias Benevides da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

Há encontros que começam como uma atividade acadêmica e terminam como algo que não cabe inteiramente em nenhum relatório. Foi assim com a intervenção Meninas que Inspiram: fortalecendo lideranças e o protagonismo feminino, que realizamos em junho de 2026 com as estudantes líderes do turno matutino de um colégio estadual de ensino médio no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia.

A ação nasceu de uma observação do crescente número de meninas que foram eleitas líderes e vice-líderes de classe, líder da escola, jovem ouvidora, líderes nas categorias: quilombola, do campo, PCD e LGBTQIAPN+. E, ao mesmo tempo, percebemos que muitas delas chegavam a esses espaços carregando dúvidas sobre si mesmas, dificuldades relacionadas à autoconfiança, à baixa autoestima, medo de exposição, à valorização de suas potencialidades e insegurança diante do olhar das colegas. A cobrança e os estereótipos de gênero, ainda muito presentes na sociedade limitam o exercício pleno de sua capacidade para liderar.

Essa expressiva presença feminina nos espaços de representação estudantil não é fruto do acaso. A rede estadual de ensino da Bahia, por meio da Secretaria Estadual de Educação e da Coordenação de Políticas para Juventude em Processos Educacionais (COJEPE), institucionalizou diversos programas que fortalecem as práticas pedagógicas voltadas às

juventudes, entre eles a eleição de líder de classe e líder escolar, mecanismos que incentivam a participação estudantil e ampliam os espaços de representação jovem nas instituições de ensino. É justamente este o foco desta intervenção, voltada para a liderança feminina eleita no Colégio no ano de 2026. Nossa atuação como pesquisadoras e, ao mesmo tempo, profissionais da própria instituição, convivendo com essas estudantes no dia a dia, permitiu-nos enxergar o que os dados das eleições não revelavam: que ocupar um cargo de representação não é o mesmo que se reconhecer como líder.

Desenvolvida como uma atividade do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB, Campus XVII), a ação pedagógica foi planejada com foco na liderança e no protagonismo feminino, criando um espaço que raramente existe na escola, um tempo para que as meninas parassem, se olhassem, se ouvissem e se reconhecessem. Este relato, portanto, tem como objetivo descrever a experiência das mestrandas pesquisadoras no desenvolvimento de uma intervenção voltada às lideranças e ao protagonismo feminino em um colégio estadual de Ensino Médio de Bom Jesus da Lapa – Bahia e está organizado em quatro partes: o referencial teórico que iluminou essa ação; o planejamento e realização da intervenção; a narrativa do encontro e, por fim, a reflexão sobre o que ficou.

Breves entrelaces teóricos

Não chegamos ao encontro com as mãos vazias de leituras, trouxemos, junto com as bexigas rosas, os cartões de boas-vindas e os mimos, alguns autores que nos ajudaram a refletir sobre o que queríamos fazer e por quê.

A perspectiva freireana de educação emancipatória foi o eixo central da discussão, compreendendo com Freire (1987), que os sujeitos não são receptores passivos do conhecimento, mas são protagonistas ativos da leitura crítica de sua realidade, portanto, a utilização da roda de conversa não seria um espaço de transmissão, mas de construção coletiva de sentidos, conhecimentos e de troca de experiências. Outro conceito que dialoga com essa perspectiva é o protagonismo juvenil, que também constitui um dos eixos centrais deste trabalho conforme definem Santos e Gomes (2016, p. 468).

> O protagonismo juvenil pode ser conceituado como uma atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto a pessoas do mundo

> adulto (educadores), na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla; é uma modalidade de ação educativa, por meio da qual se criam espaços e condições capazes de possibilitar àqueles o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso (Santos; Gomes, 2016, p. 468).

Assim, o protagonismo vai muito além de ocupar um cargo eleito ou uma função específica no ambiente escolar, exige, portanto, que o jovem se reconheça como sujeito capaz de intervir na realidade e transformá-la. Configura-se como uma importante ação educativa no ambiente escolar, devendo ser continuamente incentivado e fortalecido. Esse movimento possibilita a participação ativa dos estudantes na identificação, análise e busca de soluções para desafios presentes no cotidiano escolar. Ao envolver nos processos de diálogo, tomada de decisões e construção coletiva de estratégias, os jovens fortalecem sua autonomia, ampliam o senso de responsabilidade, desenvolvem o pensamento crítico e assume um papel protagonista na transformação da realidade escolar. Dessa forma, contribuem para a consolidação de uma educação pautada nos princípios da participação democrática, da colaboração e do compromisso coletivo.

Sobre as relações de gênero, Scott (1995) nos lembra que as desigualdades de gênero são construídas histórica e socialmente, destacando que no século XIX, o aprendizado das mulheres era restrito a temas principalmente vinculados ao ambiente doméstico. Por serem produtos das relações sociais, essas diferenças podem ser descontruídas, rompendo com os padrões historicamente reproduzidos fortalecendo a participação feminina nos espaços de decisão e na promoção da equidade. Por esse motivo as mulheres têm ocupado de forma crescente espaços de liderança nos mais diversos setores da sociedade, e no contexto escolar essa realidade não é diferente. Nos reportamos ainda a Louro (1997), que ao discutir as relações de gênero, afirma que o gênero é produzido nas práticas sociais, nos discursos e nas instituições, sendo continuamente aprendido, ensinado, definindo o que é considerado adequado ou esperado para homens e mulheres, produzindo hierarquias que precisam ser continuamente questionadas.

Esse entendimento encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) que estabelece, em seu Art. 3º, que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e do respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Podemos notar que esses princípios fundamentam intervenções voltadas à equidade de gênero no espaço escolar, combatendo essas desigualdades presentes em vários espaços da sociedade e buscando o reconhecimento e ampliação da participação feminina nos processos decisórios e de ocupação de posições de liderança.

Sobre liderança feminina Silva e Rodrigues (2022) apontam que a liderança feminina tem características próprias como a valorização do diálogo, a cooperação, a empatia e a tomada de decisões compartilhadas. Essas características acabam sendo o destaque das mulheres líderes por não seguirem o modelo masculino tradicional de liderança. Neste sentido o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), em seu Art. 4º, assegura ao jovem o direito à participação social e política, bem como à representação juvenil. Essa base legal legitima a participação dos jovens na eleição de líderes estudantis e o fortalecimento do protagonismo juvenil como política educativa, promovendo com isso o aumento da participação feminina. No caso do Ensino Médio nas escolas baianas, as ações de protagonismo juvenil têm fortalecido as juventudes na ampliação de sua participação nos contextos sociais e educacionais, como é o caso dos programas do COJEPE.

Ao refletir o protagonismo feminino, surgiu durante o encontro a sororidade, não foi planejado como tema principal, mas chegou de forma inevitável durante as discussões. Esse momento possibilitou enfatizar a importância da sororidade como estratégia de fortalecimento das mulheres, incentivando relações pautadas na empatia, no apoio mútuo e na cooperação, em substituição à competição. A intervenção seria, entre outras coisas, um convite para virar essa lógica.

Planejamento e realização: o percurso metodológico

A intervenção foi planejada como uma pesquisa de natureza interventiva a partir das contribuições de Pereira (2019), que se refere a uma perspectiva de pesquisa que demanda do pesquisador um processo contínuo de movimento de criação, a fim de consolidar a articulação dialética entre o investigar e o intervir. Nesse contexto, a pesquisa interventiva revela-se particularmente importante no campo educacional, por permitir ao pesquisador atuar de maneira significativa nas transformações necessárias identificadas no contexto da sua prática.

Esta intervenção está vinculada ao projeto multidisciplinar de extensão Inter-Agir do PPGIES/UNEB. O dispositivo interventivo central

foi a roda de conversa por possibilitar uma abordagem participativa, dialógica e colaborativa, fundamentada na valorização das experiências, memórias e vivências das participantes. Conforme Warschauer (2004, p. 03), "deve envolver as pessoas que ali convivem, no ritmo e maneira que lhes seja viável, passo a passo". Por esse motivo a escolha da roda de conversa para essa ação neste espaço da intervenção.

Participaram do encontro 25 (vinte e cinco) estudantes do turno matutino que exercem funções de liderança estudantil eleita em 2026, como líder e vice-líder de classe, líder PCD, líder quilombola, líder do campo, líder LGBTQIAPN+, líder da escola e jovem ouvidora, com faixa etária entre 15 e 18 anos, representando as modalidades de Ensino Regular, Integral e Técnico Profissional. O encontro teve duração média de 02 (duas) horas.

O espaço foi preparado com cuidado painel temático com o nome do projeto, bexigas, toalhas na cor rosa e dourada, livros sobre liderança e feminismo dispostos em uma mesa como decoração como também para apreciação e um espelho na entrada com uma mensagem de valorização pessoal. As cadeiras estavam dispostas em círculo, pois tratava-se de uma roda de conversa na qual estavam todas na mesma posição de igualdade naquele momento de reflexão.

No primeiro momento, a acolhida cada menina foi recebida com um cartão individualizado com um chocolate expressando um pequeno gesto de boas-vindas fazendo uma ruptura intencional do cotidiano escolar. No segundo momento, a dinâmica "Duas Verdades e uma Mentira", em que cada líder escrevia três frases sobre si, duas verdadeiras e uma falsa e o grupo tentava adivinhar qual era qual. No terceiro momento, a roda de conversa propriamente dita, com questões norteadoras sobre autoestima, pressão estética, redes sociais, inseguranças, rivalidade feminina, liderança e projeto de vida. No quarto momento, a atividade reflexiva "Eu Sou...", em que as participantes escreviam uma carta para si mesmas a partir de seis provocações: uma qualidade minha; algo em que sou boa; um sonho que tenho; algo que preciso parar de acreditar sobre mim; uma mulher que me inspira; o que desejo me tornar. No quinto e último momento, a leitura de um texto inspirador em círculo, com música ambiente, seguida de partilha livre da carta que escreveram, entrega de lembrança simbólica e um lanche coletivo.

Narrativa do encontro

Ao adentrar a sala decorada, as primeiras reações já disseram muito. Em tom de surpresa elas entraram e olhando o espaço uma dela falou: "Tudo isso é pra gente?" e havia um sorriso que parecia misto de alegria e estranhamento. Conforme ia entrando recebiam uma mensagem com um chocolate afixado, passavam pelo espelho se olhavam e seguiam. Aquelas meninas não estavam acostumadas a chegar a um lugar onde tudo tinha sido pensado especificamente para elas, preparado para proporcionar acolhimento com painel temático, decoração em tons rosa e dourado, espelho com mensagem de valorização pessoal e livros com as cadeiras dispostas em círculo que contribuíram para criar um espaço de escuta, diálogo e pertencimento. A dinâmica "Duas Verdades e uma Mentira" começou de um jeito que não havíamos previsto, as estudantes levaram um tempo considerável para conseguir escrever duas verdades sobre si mesmas. Uma das participantes verbalizou o que parecia ser o pensamento de várias: "É mais fácil escrever uma mentira porque a gente pode inventar." (Líder de turma).

Aquela frase pequena abriu uma grande janela, revelando que a demora de escrever não era preguiça ou desinteresse era a dificuldade real de nomear coisas positivas sobre si mesma. Conforme afirma Branden (2000, p. 13) "a autoestima, seja qual for o nível, é uma experiência íntima; reside no cerne do nosso ser. É o que eu penso e sinto sobre mim mesmo, não o que o outro pensa e sente sobre mim". Ficou claro, logo no primeiro momento, que fortalecer essa autoestima seria o trabalho mais importante do dia.

Quando a socialização da dinâmica começou, porém, o clima mudou, todas compartilharam, houve risos, tentativas de adivinhar, surpresas com as revelações e um movimento gradual de aproximação entre as meninas que, embora fossem líderes do mesmo turno, muitas vezes só se cruzavam nos corredores sem se conhecerem de verdade. Uma das participantes aproveitou o espaço para compartilhar, de forma espontânea, aspectos de sua orientação sexual e seu ateísmo que raramente teriam lugar em uma aula regular, percebendo que naquele espaço prevalecia o respeito, a segurança e uma certa intimidade. Esse momento mostrou o que uma roda de conversa bem conduzida é capaz de criar, um espaço onde a diferença não precisa se esconder.

Na roda de conversa vários temas vieram à tona. Ao serem perguntadas sobre mulheres que as inspiravam, a maioria citou as mães

com relatos de superação, cuidado e força. Também foram mencionadas mulheres conhecidas da história, da literatura brasileira e de outros contextos sociais, reconhecidas por suas contribuições e trajetórias de liderança. Quanto à rivalidade feminina, observou-se um expressivo envolvimento das participantes, que demonstraram sentir-se à vontade para refletir sobre essa temática. As falas foram honestas ao atribuírem que as brigas entre meninas estavam relacionadas, em sua maioria, a disputas por relacionamentos amorosos. Alguns relatos trouxeram vivências familiares marcadas pela infidelidade e seus desdobramentos.

Esse discurso nos remeteu a fala de bell hooks (2018) quando diz que, como mulheres, fomos socializadas pelo pensamento patriarcal para enxergar a nós mesmas como pessoas inferiores aos homens, para nos ver, sempre e somente, competindo umas com as outras pela aprovação patriarcal, para olhar umas às outras com inveja, medo e ódio. Ressalta-se que os avanças conquistados pelas mulheres em diferentes espaços sociais, políticos e profissionais são resultado de um longo processo de lutas coletivas por igualdade de direitos, reconhecimento e participação.

A partir dos relatos de rivalidade feminina, foi possível abrir uma discussão sobre a postura frequentemente assumida pelos homens nessas situações, muitas vezes marcada pela indiferença diante dos conflitos ou até pela valorização da disputa entre mulheres como forma de afirmação da masculinidade. Essa postura reforça a produção desse pensamento de rivalidade e competição entre as mulheres, pois como nos lembra hooks (2018), esse pensamento é uma construção social que pode ser desconstruída e o primeiro passo é justamente o que estávamos fazendo, sentar-se em círculo, se olhar e escolher o apoio no lugar da disputa.

Esse debate, especificamente com relação à postura masculina, nos fez perceber o quanto as políticas públicas voltadas à proteção das mulheres como a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), são importantes e devem ser valorizadas, diante do crescente número de atitudes machistas que tem elevado os registros de feminicídio no Brasil.

A discussão sobre liderança trouxe à tona uma questão que tocou fundo em várias participantes, de que ser líder feminina ainda exige provar mais, justificar mais, resistir mais, confirmada nas falas de algumas estudantes que haviam sido questionadas por colegas sobre sua autoridade, outras sentiam que precisavam "ser mais duras" para serem levadas a sério. Pudemos construir juntas a ideia de que liderança não é gritar, e que ser empática, dialógica e cuidadosa não é sinal de fraqueza é um estilo. Além

disso, a sororidade é um movimento importante para se criar redes de apoio, para que possam dialogar sobre as dificuldades enfrentadas, neste caso, sobre a liderança escolar e que possam de alguma forma estarem interligadas pelo laço do respeito, da solidariedade, da escuta e do diálogo.

A atividade "Eu Sou..." foi o momento mais íntimo do encontro, na qual as estudantes escreveram a carta para si mesmas. Algumas alunas partilharam suas respostas com o grupo, outras, somente com as pesquisadoras. Em ambos os casos, o ato de nomear em voz alta ou no papel qualidades, sonhos e aspirações produziu algo visível, a emoção. Muitas se surpreenderam com o que escreveram, como se tornasse a coisa mais real. Foi nesse momento que uma das líderes de classe disse algo que ainda ressoa: "A vida tem altos e baixos, é igual a linha dos batimentos cardíacos, quando está em linha reta, ela acaba." (Líder de classe).

A estudante não estava se referindo ao conformismo, estava ressignificando as oscilações da vida como prova de que está viva, que está crescendo e superando todos os obstáculos. Essa maturidade, expressa com tanta leveza e naturalidade, mostrou muito sobre os jovens, pois quando lhes é dado um espaço de fala de qualidade, eles têm muito a dizer.

O encerramento foi feito ainda em círculo, com a leitura de um texto reflexivo, seguido da entrega de lembranças simbólicas com mensagens de incentivo ao protagonismo feminino, finalizando com um maravilhoso lanche. Foi durante esse momento mais informal que ouvimos, de mais de uma participante, a pergunta: "Quando vai ser o próximo?". E essa pergunta naquele momento ficou sem uma resposta concreta, como um até breve, pois não havia pensado em outro momento como aquele.

Reflexões e Considerações finais

Deixamos aquele encontro sabendo que algo havia se movido em nós e nelas. A intervenção produziu quatro movimentos: a ampliação do autoconhecimento e do reconhecimento das próprias potencialidades; o fortalecimento de vínculos de confiança e sororidade entre as líderes; a ressignificação do conceito de liderança feminina, dissociada de modelos hierárquicos e aproximada de práticas dialógicas, empáticas e colaborativas; e a percepção mais clara do papel de cada estudante como agente de transformação no espaço escolar.

Esse movimento só foi possível porque aquele espaço acolhedor mostrou-se fundamental para a criação de um ambiente seguro para

falar, gerando reações imediatas de surpresa, alegria, identificação e afeto, confirmando a importância desses elementos em intervenções voltadas para o feminino. Ao longo do encontro as alunas foram demonstrando interesse pela temática e participando ativamente das discussões.

O que mais nos marcou foi o aprendizado que a teoria não havia dado com tanta clareza, que a mera ocupação de um cargo de liderança não garante o pleno exercício do protagonismo. Para isso, é preciso que a estudante se reconheça como capaz e essa construção não acontece sozinha, ela precisa de espaço, de escuta, de encontro. A roda de conversa mostrou-se um dispositivo poderoso justamente porque cria condições de horizontalidade, não há bancada e plateia há um círculo, e no círculo, todas estão no mesmo plano.

Enquanto pesquisadoras e profissionais da instituição, saímos transformadas ao ver essas meninas se nomeando, se acolhendo, escolhendo o apoio em vez da rivalidade. A experiência demonstrou que ações educativas fundamentadas na escuta sensível, no diálogo e na valorização das vivências juvenis constituem importantes estratégias para fortalecer o protagonismo feminino no contexto escolar e nos lembra, que liderar é inspirar. Mesmo realizada em um único encontro, a intervenção produziu impactos significativos na forma como as estudantes passaram a perceber suas potencialidades, sua identidade enquanto líderes e a importância do apoio entre mulheres.

Esperamos que as participantes atuem como multiplicadoras do que viveram e que este relato contribua para que outras escolas, outros educadores e outras pesquisadoras apostem em espaços como esse. Que as sementes plantadas naquele encontro floresçam em trajetórias marcadas pela coragem, pela solidariedade e pela certeza de que estas meninas pertencem a todos os espaços que desejarem ocupar.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 20 jun. 2026.

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

DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2026.

BRANDEN, Nathaniel. **Auto-estima:** como aprender a gostar de si mesmo. Tradução de Ricardo Gouveia. São Paulo: Saraiva, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, bell. **O feminismo** é **para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. E-book (Kindle). Disponível em: https://ler.amazon.com.br/?asin=B07J161JF6. Acesso em: 17 fev. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

PEREIRA, A. Pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação. **Revista de Estudos Aplicados em Educaçao,** v.6 n.12 (2021). Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8069. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTOS, Heloisa Fernanda da Silva; GOMES, Jaciara Josefa. O protagonismo juvenil como processo educativo e direito humano positivado no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 17, n. 2, p. 465-492, jul./dez. 2016.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Verislania Silva e; RODRIGUES, Luciana da Luz. Liderança feminina: os desafios das mulheres na liderança organizacional. ID on Line: **Revista de Psicologia**, v. 16, n. 60, p. 330-348, maio 2022.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas e narrativas:** caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/2116274. Acesso em: 22 fev. 2026.

O PREPARO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA COMO FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Alana Ramos dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Fabiana Almeida Moizinho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A escola, enquanto instituição social, ocupa um papel central na formação humana e na constituição do ser cidadão. Entretanto, a compreensão de como essa formação ocorre no contexto da sociedade de classes, especialmente a partir das políticas públicas educacionais, constitui uma problemática que suscita importantes reflexões.

Sob essa ótica, é válido destacar que a educação para a cidadania ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos ou o preparo para o exercício de direitos e deveres, envolvendo processos de formação crítica, participação social e compreensão das relações históricas, políticas e econômicas que estruturam a sociedade.

Nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais assumem papel relevante, uma vez que orientam as finalidades da educação escolar, influenciando práticas pedagógicas, processos formativos e concepções de cidadania presentes no cotidiano da escola.

Diante disso, o presente artigo tem como base a relação teórica entre educação e a cidadania no contexto da sociedade de classes, considerando as políticas públicas brasileiras e a formação promovida pelas escolas de Ensino Médio.

Parte-se do entendimento de que refletir sobre a educação para a cidadania implica compreender como a escola participa da formação do sujeito cidadão e como as políticas educacionais condicionam,

potencializam ou limitam esse processo, especialmente no contexto do Ensino Médio.

Nesse movimento, vários autores foram estudados e deram subsídios para discussões, análises e produção de saberes, tais como: Arendt (1993), Caetano (2023), Lima, Menezes Júnior e Brzezinski (2025), Boito Junior (2018), Leite (2025), Saviani (1979), Saviani e Duarte (2012), Santos (2007), dentre outros.

A partir dessas leituras, ganhou destaque o seguinte questionamento: De que maneira estudos que relacionam educação e cidadania contribuem para uma análise da formação escolar no ensino médio considerando a função social da escola pública?

Partindo dessa questão norteadora e das inquietações advindas da experiência profissional em escolas públicas, em constante diálogo com estudantes e professores da etapa do Ensino Médio, surge a proposição deste texto com o objetivo de analisar a formação escolar no ensino médio através de estudos que relacionam educação e cidadania problematizando a função social da escola pública.

Nesse sentido, este estudo constitui-se em uma investigação consolidada numa pesquisa bibliográfica e foi desenvolvido em três etapas: leitura aprofundada das produções já mencionadas; problematização das contribuições teóricas atrelando-as à legislação educacional e às percepções acerca da formação escolar do Ensino Médio; e descrição das conclusões que tais articulações possibilitam tendo em vista o contexto de atuação profissional.

Portanto, o texto está estruturado quatro seções a começar por esta introdução, seguida do referencial teórico, dos resultados e discussões e, por fim, com as considerações finais provocadas pelo movimento reflexivo deste estudo.

Referencial teórico

Na contemporaneidade, a educação formal foi progressivamente assumindo o papel de principal instrumento de formação cidadã. A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reitera esse compromisso ao definir que a educação deve promover o "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1996).

Contudo, a coexistência desses dois propósitos: a formação cidadã e a preparação para o mercado de trabalho, revelam um paradoxo estrutural. Ao mesmo tempo em que propõe formar sujeitos críticos e participativos, a escola também pode reproduzir um modelo de ensino orientado pela produtividade e pelas exigências do capital.

Nessa perspectiva, Hannah Arendt contribui de forma decisiva ao afirmar que a cidadania está condicionada ao reconhecimento social e político do indivíduo. Para a autora, o fundamento da cidadania moderna reside no "direito a ter direitos" (Arendt, 1993, p. 296), isto é, no pertencimento a uma comunidade política que reconheça o sujeito como portador legítimo de direitos. Essa reflexão evidencia os limites de uma cidadania restrita ao plano jurídico e reforça o papel da educação como mediação essencial para que os indivíduos possam exercer plenamente sua condição de cidadãos.

Importa considerar que a sociedade contemporânea está inserida em uma estrutura capitalista dividida em classes sociais, ainda que grande parte da população não compreenda plenamente essa organização e suas implicações históricas para a vida dos indivíduos. Desse modo, torna-se relevante ampliar os conhecimentos docentes acerca dos processos históricos responsáveis pela constituição da sociedade atual, possibilitando compreender aspectos fundamentais da formação humana e das relações estabelecidas entre os sujeitos.

Caetano (2023, p. 2) aborda a sociedade capitalista com ênfase no neoliberalismo e suas interferências no contexto educacional, especialmente nas escolas públicas, ao afirmar que:

> [...] as ações empresariais, no campo da educação, desenvolvem práticas que promovem a síntese entre interesse individual e interesse geral. Elas não interferem nos interesses econômicos, nem se opõem ao Estado; ao contrário, atuam através e com o Estado, modificando a cultura organizacional e fazendo com que este aprenda com as "qualidades" do setor privado: flexibilidade, inovação, eficiência e eficácia, ou seja, sua visão hegemônica de mundo.

A autora problematiza as transformações promovidas pelo neoliberalismo no século XXI no que se refere às iniciativas estatais voltadas para a educação escolar. Assim, evidencia que as mudanças na forma de compreender a escola e o ensino devem ser analisadas à luz dos contextos históricos e das intenções políticas que orientam as reformas educacionais.

As formas de organização da educação escolar, envolvendo currículo, ensino, avaliação, formação docente e gestão, refletem as características do contexto social em que são produzidas. Conforme explica Caetano (2023, p. 7):

> [...] um novo vocabulário é adotado no setor público, como transparência, responsabilização, eficiência, eficácia, flexibilidade, qualidade e qualificação. Sob o gerencialismo, mesmo quando os serviços públicos não são totalmente privatizados, exige-se que tenham desempenho semelhante ao de um mercado competitivo. O resultado é a difusão de uma lógica que privilegia a economia e a eficiência acima dos direitos democraticamente constituídos.

Diante desse cenário, evidencia-se que a organização curricular e as políticas de avaliação não são neutras, mas expressam determinados projetos de sociedade. A centralidade atribuída aos indicadores de desempenho e às competências requeridas pelo mercado de trabalho reforça uma racionalidade voltada para resultados mensuráveis, deslocando, muitas vezes, a função social da escola de promover a formação humana integral.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Saviani (1979, p. 37), ao afirmar que:

> [...] Enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica.

Ao reconhecer essa dupla função da escola, evidencia-se que o acesso ao conhecimento historicamente produzido se constitui como condição indispensável para que os estudantes das classes populares possam compreender criticamente a sociedade e disputar espaços de participação política e social.

Saviani (1979) também alerta que as próprias condições de trabalho docente podem reforçar processos de exclusão quando os professores, pressionados por modelos de ensino centrados no desempenho, acabam privilegiando estudantes que apresentam maiores facilidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser compreendido apenas como instrumento técnico e passa a constituir espaço de disputas políticas e ideológicas. Conforme destaca Silva (2001), trata-se de um "documento de identidade", no qual são produzidos significados acerca dos sujeitos, dos

conhecimentos considerados legítimos e das finalidades da educação. As discussões sobre currículo e políticas educacionais podem ser relacionadas à maneira como se apresentam as avaliações externas para professores, gestores, estudantes e demais sujeitos da comunidade escolar.

Na Rede Estadual de Educação da Bahia, destaca-se a implementação da denominada "Gestão da Aprendizagem", desenvolvida em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV). A iniciativa dispõe de plataformas on-line e de mecanismos de acompanhamento pedagógico voltados ao alcance de metas previamente estabelecidas, indicando que o sucesso escolar passou a ser mensurado por indicadores externos, rankings e resultados.

Essa lógica competitiva fortalece a busca permanente por desempenho, concentrando os instrumentos avaliativos, predominantemente, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, por meio de questões objetivas voltadas à aferição de habilidades específicas.

Tais iniciativas remetem à valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros e indicam uma formação prioritariamente orientada para o mercado de trabalho. Como observa Caetano (2023, p. 8), "para os neoliberais, problemas da sociedade, dinâmicas públicas e as tensões e conflitos sociais devem ser considerados sob uma perspectiva individualista no mercado, descartando as questões sociais e o interesse coletivo".

Segundo a autora (2023, p. 9), esse projeto neoliberal promove ataques aos significados historicamente construídos acerca da educação pública,

> [...] visando a revisão de sua função social a partir de uma gestão empreendedora voltada às parcerias público-privadas e/ou com a gestão empresarial, caracterizada, entre outros aspectos, pela gestão para resultados em que os fins são priorizados em relação aos meios.

A escola, quando se restringe à lógica competitiva fortalecida por instrumentos avaliativos voltados para uma formação centrada nos saberes técnicos, coloca-se a serviço da produção de capital humano para manutenção de uma estrutura social desigual.

Nesse contexto, os professores podem assumir perspectivas meritocráticas ao compreenderem que todos os estudantes possuem as mesmas oportunidades de sucesso, desconsiderando as desigualdades estruturais que condicionam suas trajetórias escolares.

É justamente nesse ponto que a discussão sobre cidadania ganha maior relevância. Como afirmam Lima, Menezes Júnior e Brzezinski

(2025), a cidadania não se reduz ao exercício formal do voto ou ao conhecimento de direitos e deveres, mas envolve condições concretas de participação social, acesso aos direitos e possibilidade efetiva de intervenção na vida coletiva.

Os professores ocupam posição estratégica nesse processo, pois são responsáveis pelo planejamento e pela condução das práticas pedagógicas. Não se trata de responsabilizá-los isoladamente pela formação ofertada nas escolas públicas, mas de reconhecer sua relevância na reflexão crítica sobre as finalidades da educação e sobre as políticas que orientam o trabalho escolar.

Caetano (2023, p. 10), ao analisar as recentes reformas curriculares do Ensino Médio, afirma que:

> As reformas baseadas nas alterações curriculares negam o que está no princípio da educação pública, retiram disciplinas fundamentais para a compreensão do mundo e criam outras voltadas ao empreendedorismo, educação financeira, projeto de vida e competências socioemocionais, buscando a melhoria da produtividade econômica e não da qualidade do ensino.

Nesse cenário, torna-se pertinente questionar se as escolas têm constituído espaços formativos capazes de problematizar tais transformações e seus impactos sobre o trabalho docente.

Como destacam Lima, Menezes Júnior e Brzezinski (2025, p. 13), é necessário problematizar "qual cidadania o sistema educacional pretende formar, um cidadão obediente ou autônomo, capaz ou não de analisar crítica e reflexivamente as relações sociais em que vive".

Essa discussão dialoga com Boito Junior (2018), que compreende a sociedade capitalista a partir da estrutura de classes e evidencia que o sistema escolar tende a reproduzir as relações sociais existentes, selecionando os estudantes conforme sua posição social.

Leite (2025) também problematiza as finalidades atribuídas às políticas educacionais contemporâneas, destacando que a pedagogia das competências privilegia habilidades adaptativas em detrimento da compreensão crítica da realidade social.

Saviani e Duarte (2012, p. 14) reforçam essa perspectiva ao compreenderem que a educação constitui uma relação de formação recíproca entre educador e educando, atribuindo à docência uma dimensão ética e política inseparável da produção do conhecimento.

Essa compreensão dialoga diretamente com Santos (2007), para quem a finalidade da educação consiste em formar sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo, interpretar as informações que recebem cotidianamente e posicionar-se diante delas. Em oposição à lógica mercantilista, o autor afirma que a educação deve possibilitar aos indivíduos o aperfeiçoamento da sociedade humana, e não apenas atender às demandas da produção econômica.

Ao compreender a educação como direito social e condição para o exercício da cidadania, Santos (2007) também destaca que a cidadania não se limita ao conhecimento de direitos, mas constitui uma aprendizagem permanente, construída historicamente nas relações sociais e fortalecida pelas instituições democráticas.

Diante dessas contribuições teóricas, compreende-se que pensar a educação para a cidadania implica reconhecer que a escola não pode restringir-se à preparação para avaliações externas ou para o mercado de trabalho. Sua função social consiste na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade, participar da vida pública e atuar na transformação das desigualdades historicamente produzidas.

Aspectos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de produções científicas relacionadas à educação, à cidadania e à formação escolar no Ensino Médio.

Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, especialmente livros e artigos científicos, constituindo um procedimento adequado para a compreensão e análise crítica de determinado objeto de estudo.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em três etapas. Inicialmente, realizou-se o levantamento e a análise de conceitos relacionados à formação para a cidadania no contexto do Ensino Médio, com base na literatura selecionada. Em seguida, procedeu-se à discussão das contribuições dos autores consultados, buscando identificar aproximações, tensões e perspectivas acerca da função social da escola, das políticas educacionais e da formação escolar no ensino médio. Por fim, foram sistematizadas as principais reflexões decorrentes da investigação bibliográfica, evidenciando as contribuições dos estudos para analisar a formação escolar no

ensino médio através de estudos que relacionam educação e cidadania problematizando a função social da escola pública.

Por se tratar de uma investigação de natureza bibliográfica, as análises fundamentam-se exclusivamente na produção teórica consultada. Contudo, as reflexões desenvolvidas são também permeadas pelas experiências profissionais por atuar no contexto da escola pública, as quais contribuíram para a problematização e interpretação crítica da literatura analisada, sem constituírem dados empíricos da pesquisa.

Resultados e discussões

A análise das produções teóricas permitiu identificar que a formação para a cidadania, embora esteja prevista como finalidade da educação brasileira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), convive com um conjunto de políticas educacionais que, em muitos momentos, privilegia a preparação dos estudantes para atender às demandas do mercado de trabalho. Essa dualidade evidencia uma tensão permanente entre a função social da escola e os interesses econômicos que orientam parte das reformas educacionais implementadas nas últimas décadas.

Os estudos analisados demonstram que a cidadania ultrapassa a dimensão jurídica relacionada ao conhecimento de direitos e deveres. Conforme Arendt (1993), ela pressupõe o reconhecimento do indivíduo como sujeito pertencente a uma comunidade política, condição indispensável para o exercício efetivo dos direitos. Nessa perspectiva, verificou-se que a escola ocupa papel fundamental na construção desse processo, uma vez que possibilita o acesso ao conhecimento científico, à reflexão crítica e à participação social.

Entretanto, a análise das referências evidencia que a organização contemporânea da educação pública vem sendo fortemente influenciada pelos princípios do neoliberalismo. Conforme discutido por Caetano (2023), observa-se a incorporação de práticas gerenciais e empresariais na administração dos sistemas educacionais, fortalecendo discursos voltados para eficiência, produtividade, responsabilização e alcance de metas. Esses elementos passam a orientar não apenas a gestão escolar, mas também a organização curricular, os processos avaliativos e, consequentemente, o trabalho docente.

Nesse contexto, percebe-se que as avaliações externas assumem posição central na definição das prioridades pedagógicas das escolas. Ao concentrarem a mensuração da aprendizagem em componentes curriculares específicos e em resultados quantitativos, tais políticas tendem a reduzir a complexidade do processo educativo a indicadores de desempenho. Como consequência, a qualidade da educação passa a ser frequentemente associada ao cumprimento de metas previamente estabelecidas, deslocando para segundo plano dimensões relacionadas à formação crítica, ética e cidadã dos estudantes.

Essa compreensão torna-se ainda mais evidente na realidade das escolas públicas, especialmente diante da ampliação de programas de acompanhamento pedagógico e de gestão por resultados. Nesses casos, verifica-se que o planejamento escolar tende a ser direcionado para o alcance dos indicadores exigidos pelos sistemas de avaliação, produzindo uma reorganização das práticas pedagógicas em função de resultados mensuráveis.

Embora essas iniciativas sejam justificadas pela busca da melhoria da qualidade do ensino, as análises desenvolvidas pelas referências indicam que elas também reforçam uma racionalidade compatível com os interesses do mercado e da lógica produtivista.

Os estudos de Saviani (1979) permitem compreender que esse movimento não ocorre de forma isolada, mas está relacionado à própria função histórica atribuída à escola nas sociedades capitalistas. Ao mesmo tempo em que possibilita o acesso ao conhecimento sistematizado, a instituição escolar pode contribuir para a reprodução das relações sociais existentes, formando trabalhadores adaptados às exigências do sistema produtivo. Essa constatação não significa negar o potencial transformador da escola, mas evidencia que sua atuação está inserida em disputas políticas, econômicas e ideológicas permanentes.

As discussões apresentadas por Silva (2001) reforçam essa interpretação ao demonstrarem que o currículo não constitui apenas um instrumento técnico de organização dos conteúdos escolares. Ao contrário, ele expressa concepções de sociedade, de conhecimento e de formação humana, definindo quais saberes serão legitimados e quais competências serão consideradas prioritárias. Dessa forma, as escolhas curriculares refletem projetos educativos que podem tanto fortalecer quanto limitar a formação crítica dos estudantes.

Outro aspecto evidenciado pela análise refere-se às recentes reformas curriculares, especialmente no Ensino Médio. Conforme argumenta Caetano (2023), a valorização de componentes relacionados ao empreendedorismo, às competências socioemocionais e ao projeto de vida revela uma mudança nas finalidades atribuídas à educação escolar. Nessa perspectiva, observa-se uma ampliação das expectativas voltadas para o desenvolvimento de competências adaptativas, enquanto conhecimentos científicos considerados fundamentais para a compreensão crítica da realidade social passam a ocupar posição menos central na formação dos estudantes.

Essa tendência aproxima-se das reflexões de Leite (2025), que problematiza a predominância da pedagogia das competências e do aprender a aprender. Os resultados da análise indicam que essa orientação favorece uma formação voltada para a adaptação às mudanças do mercado de trabalho, reduzindo as possibilidades de construção de conhecimentos capazes de explicar as desigualdades sociais e suas determinações históricas.

Sob esse enfoque, a cidadania defendida pelos autores analisados distancia-se da concepção limitada à inserção produtiva ou ao cumprimento de obrigações individuais. Lima, Menezes Júnior e Brzezinski (2025) demonstram que a cidadania envolve condições concretas de participação social, acesso aos direitos e capacidade de intervenção consciente na realidade. Assim, formar para a cidadania implica possibilitar que os estudantes compreendam criticamente os processos históricos, econômicos e políticos que estruturam a sociedade.

As reflexões de Boito Junior (2018) contribuem para ampliar essa compreensão ao evidenciarem que a sociedade capitalista permanece organizada em classes sociais marcadas por relações de desigualdade. Nesse cenário, a escola pública atende predominantemente estudantes pertencentes às camadas populares, tornando ainda mais relevante o compromisso da educação com a democratização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Saviani e Duarte (2012) destacam que a relação educativa envolve formação recíproca entre educadores e educandos, atribuindo ao exercício da docência uma dimensão ética, política e intelectual inseparável da produção do conhecimento. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Santos (2007), para quem a educação deve favorecer a compreensão crítica do mundo e a atuação consciente dos sujeitos na transformação da realidade social.

De modo geral, os resultados desta análise bibliográfica revelam que a formação cidadã permanece como um dos principais desafios da educação pública brasileira. Embora os documentos legais reconheçam sua importância, a implementação das políticas educacionais evidencia a coexistência de diferentes projetos de formação, frequentemente orientados por interesses econômicos e gerenciais. Essa realidade reforça a necessidade de fortalecer espaços de formação continuada que possibilitem aos professores compreender criticamente as transformações em curso e desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a democratização do conhecimento, a justiça social e a efetivação da cidadania.

Dessa forma, as discussões desenvolvidas nas obras analisadas permitem compreender que a escola pública continua sendo um espaço de disputas em torno das finalidades da educação. Sua contribuição para a formação cidadã depende de sua capacidade de promover o acesso ao conhecimento científico, estimular a reflexão crítica e assegurar que o processo educativo esteja comprometido com a emancipação humana, e não exclusivamente com a adaptação às exigências do mercado de trabalho.

Considerações finais

Desse modo, a análise das concepções que relacionam educação e cidadania possibilitou ressignificar a formação escolar por meio de um posicionamento político que descortina aquilo que está subjacente às políticas públicas educacionais e às iniciativas externas que interferem na organização das práticas escolares. Trata-se de um posicionamento político que também é ético, uma vez que põe em evidência as intenções formativas da escola e dos profissionais que nela atuam.

Destaca-se a necessidade de posicionar-se politicamente em favor da garantia de direitos, para além do campo teórico das legislações, dando visibilidade a um projeto de sociedade que não se resume a impor lugares e condições socialmente inferiores em razão do poder aquisitivo, da raça, do gênero ou de qualquer outra especificidade. Tal lógica decorre de uma visão homogeneizadora, vinculada a um pensamento colonial e eurocentrado, que caracteriza e desqualifica sujeitos. Nesse sentido, implica agir em prol de uma formação escolar que possibilite aos jovens o acesso ao conjunto de saberes essenciais para a construção desse posicionamento, tornando-os, cotidianamente, cidadãos.

Referências

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

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

CAETANO, M. R. Neoliberalismo, gerencialismo e educação: o projeto do empresariado para a América Latina. **Revista Trabalho Necessário**, 2023, p. 01-19. https://doi.org/10.22409/tn.v21i44.57593. Acesso em 12 ago. 2025.

DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** São Paulo: Autores Associados, 2012.

GIL, Antonio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erving. Estigma e Identidade Social. In: GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. p. 11-50.

BOITO JUNIOR, A. **Estado, política e classes sociais**. São Paulo: Editora da Unesp, 2007.

LEITE, Júlio César Pereira. **Educação e cidadania:** análise crítica do conceito de educação cidadã**.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. (cap. 2)

LIMA, M. E., MENEZES JUNIOR, A. da S., & BRZEZINSKI, I. (2022). Cidadania: sentidos e significados: Citizenship: senses and meanings. **Brazilian Journal of Development,** 8(10), 69935–69949. https://doi.org/10.34117/bjdv8n10-330 Acesso em 12 jul. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1979.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Formação Humana na Perspectiva Histórico Ontológico. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** São Paulo: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Edusp, 2007.

O PROGRAMA MAIS ESTUDOS COMO ESTRATÉGIA DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA REDE ESTADUAL DA BAHIA

Nilson Pereira de Souza Junior
Núcleo Territorial de Educação - NTE 04

Introdução

Garantir o direito à aprendizagem continua sendo um dos principais desafios da educação pública brasileira. Embora as desigualdades educacionais antecedam a pandemia da COVID-19, a interrupção das atividades presenciais ampliou as defasagens de aprendizagem e evidenciou a necessidade de políticas públicas capazes de apoiar estudantes em seus diferentes percursos escolares.

Entre essas iniciativas, destaca-se o Programa Mais Estudos, desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia no ano de 2021 com o objetivo de fortalecer a aprendizagem por meio da monitoria entre pares. Ao integrar acompanhamento pedagógico, protagonismo estudantil e incentivo financeiro aos estudantes monitores, o programa busca ampliar as oportunidades de aprendizagem e contribuir para a permanência escolar.

Partindo dessa compreensão, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: como a implementação do Programa tem contribuído para a recomposição das aprendizagens nas escolas estaduais do Território do Sisal? Parte-se da hipótese de que a articulação entre monitoria estudantil, gestão escolar e acompanhamento pedagógico favorece práticas colaborativas capazes de fortalecer a aprendizagem.

O objetivo geral consiste em analisar o Programa como estratégia de recomposição das aprendizagens na rede estadual da Bahia, tomando como referência sua implementação no Território do Sisal, assim, busca-se compreender os fundamentos da política, examinar seu processo de implementação e identificar suas potencialidades e desafios.

A pesquisa concentra-se nas escolas estaduais vinculadas ao Núcleo Territorial de Educação do Sisal (NTE 04), considerando o período de 2021 a 2025, durante o qual o programa apresentou adesão de todas as 72 unidades escolares e anexos do território. A análise combina revisão bibliográfica, pesquisa documental e dados administrativos produzidos pelos sistemas de Apoio à Gestão da Aprendizagem - SAGA, além de indicadores educacionais da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, permitindo compreender tanto a organização das ações quanto sua execução nas escolas.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de ampliar o debate sobre a implementação de políticas públicas voltadas à recomposição das aprendizagens, oferecendo evidências que possam subsidiar gestores, pesquisadores e profissionais da educação.

O artigo está organizado em quatro seções. A primeira apresenta o referencial teórico sobre políticas públicas educacionais, recomposição das aprendizagens e aprendizagem colaborativa. Em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos. Na terceira seção, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa sobre a implementação do Programa Mais no Território do Sisal. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados, as limitações do estudo e perspectivas para pesquisas futuras.

Referencial teórico

Políticas públicas educacionais: conceitos, implementação e avaliação

As políticas públicas educacionais constituem instrumentos por meio dos quais o Estado busca garantir o direito à educação, ampliar as oportunidades de aprendizagem e reduzir desigualdades sociais. Mais do que um conjunto de normas ou programas governamentais, elas expressam decisões que orientam a organização dos sistemas de ensino e a promoção da equidade. No Brasil, esse compromisso é reafirmado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que atribuem ao Estado a responsabilidade de assegurar não apenas o acesso à escola, mas também condições para a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

A literatura demonstra, que a efetividade de uma política pública não depende exclusivamente de sua formulação. Ball (2001) argumenta que

as políticas são reinterpretadas pelos sujeitos responsáveis por sua execução, adquirindo novos significados no cotidiano das escolas. Essa compreensão dialoga com Mainardes (2006), ao destacar que a implementação integra um ciclo contínuo de formulação, interpretação e prática.

Arretche (2001) ressalta que os resultados das políticas sociais variam de acordo com o contexto e arranjos locais.

> [...] Políticas não são formuladas em condições de irrestrita liberdade. Dado que a formulação de um programa — com seus objetivos e desenho — é em si mesma um processo de negociações e barganhas, seu desenho final não será necessariamente o mais adequado, mas, sim, aquele em torno do qual foi possível obter algum grau de acordo ao longo do processo decisório. (Arretche, 2001, p. 50).

Assim, uma mesma política pode produzir efeitos distintos entre escolas submetidas às mesmas diretrizes.

O Programa articula monitoria entre pares, protagonismo estudantil e acompanhamento pedagógico para ampliar as oportunidades de aprendizagem. Sua implementação, contudo, depende das condições institucionais e das escolhas pedagógicas realizadas em cada escola, confirmando que as políticas públicas se concretizam por meio das interpretações e adaptações produzidas pelos sujeitos envolvidos em sua execução.

Recomposição das aprendizagens: desafios e perspectivas

A recomposição das aprendizagens tornou-se um dos temas centrais das políticas educacionais brasileiras após a pandemia da COVID-19. Entretanto, as dificuldades de aprendizagem que mobilizam essas ações não surgiram nesse período. A crise sanitária aprofundou desigualdades já existentes e tornou mais visíveis problemas estruturais que, há décadas, comprometem o direito à educação, especialmente entre estudantes em situação de maior vulnerabilidade social, deste modo a recomposição das aprendizagens passou a ser compreendida como um processo que vai além da recuperação de conteúdos curriculares. Mais do que retomar aquilo que deixou de ser ensinado, focando em reconstruir condições para que os estudantes possam desenvolver competências e habilidades essenciais à continuidade de sua trajetória escolar.

As recomendações da UNESCO (2021) reforçam essa compreensão ao defender que as políticas de recomposição devem ser orientadas pelo princípio da equidade. Os impactos da pandemia não atingiram todos os

estudantes da mesma forma; consequentemente, respostas padronizadas tendem a reproduzir ou ampliar desigualdades já existentes. Reconhecer essa realidade significa compreender que garantir igualdade de oportunidades nem sempre implica oferecer as mesmas condições a todos, mas assegurar o suporte necessário para que diferentes grupos possam efetivamente aprender.

No Brasil, esse entendimento impulsionou a criação de políticas voltadas ao diagnóstico das defasagens, à reorganização curricular e ao fortalecimento do acompanhamento pedagógico. Mais do que recuperar o tempo perdido, essas iniciativas procuram criar condições para que os estudantes retomem seus percursos formativos de maneira consistente, reduzindo riscos de evasão, repetência e aprofundamento das desigualdades educacionais.

A recomposição das aprendizagens também pressupõe reconhecer que o desenvolvimento escolar ocorre nas interações estabelecidas entre estudantes, professores e comunidade escolar. As dificuldades de aprendizagem não decorrem apenas da ausência de determinados conteúdos, mas são influenciadas por fatores pedagógicos, sociais, econômicos e emocionais que atravessam a experiência educativa. Por essa razão, estratégias de recomposição precisam articular acompanhamento pedagógico, fortalecimento dos vínculos com a escola e ampliação das oportunidades de participação dos estudantes.

Ao ampliar os espaços de interação entre estudantes, essas iniciativas favorecem a circulação do conhecimento, estimulam a cooperação e fortalecem o protagonismo estudantil. A mediação realizada por estudantes monitores, acompanhados pelos professores orientadores, criam possibilidades de apoio pedagógico que complementam o trabalho desenvolvido em sala de aula e permitem enfrentar dificuldades de aprendizagem em ambientes marcados pela proximidade e pela colaboração.

A recomposição das aprendizagens não deve ser entendida apenas como uma resposta emergencial aos impactos da pandemia. Ela representa uma oportunidade de repensar práticas pedagógicas, fortalecer políticas educacionais e reafirmar o compromisso da Secretaria de Educação da Bahia com a garantia do direito à aprendizagem. Trata-se de construir estratégias permanentes capazes de promover equidade, participação e desenvolvimento integral dos estudantes.

Aspectos metodológicos

A definição do percurso metodológico decorre do objetivo de compreender como o Programa Mais Estudos vem sendo implementado no Território do Sisal e de analisar suas contribuições para a recomposição das aprendizagens na rede estadual da Bahia. Considerando que a implementação de políticas educacionais envolve múltiplos atores, diferentes realidades institucionais e processos de interpretação que ultrapassam a dimensão normativa.

A pesquisa caracteriza-se com abordagem qualitativa, objetivos descritivos e exploratórios. Como complemento à análise qualitativa, foram utilizados dados quantitativos de natureza descritiva para caracterizar a implementação do programa e contextualizar seus resultados nas escolas da área de atuação do NTE-04.

A produção dos dados fundamentou-se em pesquisa bibliográfica, sistêmica e documental. A etapa bibliográfica contemplou livros, artigos científicos, dissertações e teses sobre políticas públicas educacionais, implementação de políticas, recomposição das aprendizagens, aprendizagem colaborativa e gestão educacional, estabelecendo diálogo com autores como Ball (2001), Mainardes (2006), Arretche (2001) e Vygotsky (1998).

A pesquisa documental concentrou-se na análise de legislações, portarias, orientações técnicas, documentos institucionais e registros administrativos produzidos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia no âmbito do Programa. Também foram analisados dados extraídos do sistema SAGA, utilizados para identificar o número de escolas participantes, estudantes monitores, distribuição da monitoria nas turmas e demais informações relacionadas à execução do programa no Território do Sisal. Para contextualizar os resultados, foram ainda consultados indicadores educacionais divulgados pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia e pelo Censo Escolar/INEP, especialmente aqueles referentes às taxas de abandono escolar, aprovação e distorção idade-série.

A escolha do Território do Sisal como palco das ações do Programa justifica-se pela execução do programa na área de atuação do NTE-04 e pela diversidade das realidades escolares que compõem a rede estadual de ensino no Território, possibilitando analisar sua implementação em diferentes contextos institucionais, identificando potencialidades e desafios relacionados à gestão e ao acompanhamento pedagógico.

Os dados foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo, articulando as evidências documentais e sistêmicas inerentes ao Programa com os referenciais teóricos adotados. Os dados quantitativos foram utilizados de forma descritiva, subsidiando a caracterização da implementação do programa e complementando a análise qualitativa, sem a realização de procedimentos estatísticos inferenciais. Esse percurso metodológico permitiu compreender não apenas a organização do Programa, mas também sua materialização no cotidiano das escolas e sua inserção no conjunto das políticas educacionais voltadas à recomposição das aprendizagens.

Resultados e discussões

Implementação do Programa Mais Estudos no Território do Sisal

A análise da implementação do Programa no Território do Sisal demonstra que sua efetividade ultrapassa o cumprimento de procedimentos administrativos definidos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Embora o programa possua diretrizes comuns para toda a rede estadual, sua execução é influenciada pelas condições institucionais de cada escola, pelas formas de organização pedagógica e pela atuação dos diferentes sujeitos envolvidos, conferindo características próprias à política.

A execução do programa envolve a adesão das unidades escolares, a seleção dos estudantes monitores, a definição dos componentes curriculares prioritários, o acompanhamento das atividades e o monitoramento da execução por meio do Sistema SAGA. Nesse processo, o Núcleo Territorial de Educação do Sisal (NTE 04) exerce papel estratégico ao orientar gestores e professores, acompanhar os procedimentos administrativos e fortalecer a comunicação entre a Secretaria da Educação e as escolas.

Os dados evidenciam a importância do programa no território investigado. Desde sua implantação, em 2021, em cada ano de execução do Programa 100% das escolas estaduais vinculadas ao NTE 04 aderiram ao Programa totalizando 72 Escolas e Anexos, espalhadas nas 20 cidades do Território. Considerando o recorte dos anos de 2024 e 2025, o Sistema SAGA[1] registrou 4.530 estudantes monitores, correspondendo a uma média de 2.265 monitores por ano, o sistema ainda apresenta que todas as turmas

1 Dados extraídos do Sistema de Apoio a Gestão da Aprendizagem- SAGA em 20 de julho de 2026

das escolas que aderiram ao Programas contaram com, no mínimo, dois monitores, priorizando os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, áreas estratégicas para a recomposição das aprendizagens.

Tabela 1 – Evolução da taxa de abandono/evasão e aprovação na rede estadual da Bahia (2021–2025)

Ano	Taxa de abandono/evasão	Taxa de aprovação
2021	11,5%	88,5%
2022	12,9%	87,1%
2023	5,4%	91,0%
2024	6,5%	93,5%
2025	3,0%	92,4%

Fonte: IDEB/SEC-BA; Censo Escolar/INEP (2021–2025).

Os indicadores apresentados na tabela 1 apresentam uma redução significativa da taxa de abandono/evasão na rede estadual da Bahia, que passou de 12,9% em 2022 para 3,0% em 2025, acompanhada pela manutenção de elevados índices de aprovação e pela redução da distorção idade-série. Embora esses resultados não possam ser atribuídos exclusivamente ao Programa, eles evidenciam que sua implementação ocorreu em um momento de fortalecimento das políticas públicas voltadas à permanência e à aprendizagem, integrando um conjunto de ações desenvolvidas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

O Programa Mais Estudos concede aos estudantes monitores uma bolsa mensal de R$ 150,00, que podem ser cumulativos com outros programas de transferência de renda, como o Bolsa Presença e o Pé-de-Meia. Essa característica amplia os objetivos da política ao associar incentivo financeiro, permanência escolar e fortalecimento das aprendizagens.

O Programa Mais Estudos e a recomposição das aprendizagens

O Programa consolidou-se como uma estratégia de apoio pedagógico voltada à recomposição das aprendizagens, oferecendo acompanhamento complementar aos estudantes com maiores dificuldades. Entretanto, sua

contribuição vai além da oferta de atividades de monitoria, ao reorganizar as relações pedagógicas e ampliar os espaços de interação entre os estudantes.

Os registros analisados indicam que a monitoria entre pares favorece ambientes de aprendizagem baseados na cooperação, na troca de conhecimentos e no fortalecimento dos vínculos entre os estudantes. Nessa dinâmica, o professor orientador permanece responsável pela condução pedagógica das atividades, enquanto os monitores atuam como mediadores do processo de aprendizagem, aproximando a prática dos pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998), que reconhece a interação social como elemento central para o desenvolvimento das aprendizagens.

Outro resultado observado refere-se ao fortalecimento do protagonismo estudantil. Ao assumir a função de monitor, o estudante desenvolve competências relacionadas à liderança, comunicação, organização e responsabilidade, ao mesmo tempo em que contribui para a aprendizagem dos colegas. Para os estudantes atendidos, a monitoria cria um ambiente mais acolhedor para esclarecer dúvidas e participar das atividades, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a participação na vida escolar, principalmente para os alunos monitorados com maiores dificuldades nas disciplinas.

Os resultados indicam, portanto, que a contribuição do Programa para a recomposição das aprendizagens está menos relacionada ao aumento da carga horária de estudos e mais à capacidade de integrar acompanhamento pedagógico, aprendizagem colaborativa, protagonismo estudantil e permanência escolar. Essa articulação fortalece as práticas educativas e amplia as possibilidades de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem na rede estadual da Bahia.

Potencialidades, desafios e discussão dos resultados

Os resultados obtidos evidenciam que o Programa Mais Estudos reúne características que o tornam uma ação relevante para a recomposição das aprendizagens na rede estadual da Bahia. Sua principal potencialidade está na articulação entre monitoria estudantil, acompanhamento pedagógico e gestão escolar, favorecendo a construção de práticas inovadoras que ampliam as oportunidades de aprendizagem e fortalecem o protagonismo dos estudantes.

A ampla adesão das escolas do NTE 04 e o elevado número de monitores registrados demonstram a capacidade de alcance da política

e sua consolidação no território. Entretanto, os resultados também revelam que a efetividade do programa está diretamente relacionada às condições de implementação em cada unidade escolar. Aspectos como o envolvimento das equipes gestoras, a atuação dos professores orientadores, a infraestrutura disponível e o acompanhamento realizado pelo Núcleo Territorial de Educação influenciam a qualidade das ações desenvolvidas e seus resultados pedagógicos.

Apesar dos avanços identificados, permanecem desafios relacionados ao fortalecimento da formação das equipes escolares, ao acompanhamento sistemático da execução do programa e ao aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação, de modo a produzir evidências mais consistentes sobre seus impactos na aprendizagem e na permanência dos estudantes.

Em síntese, os resultados indicam que o Programa constitui uma política pública capaz de contribuir para a recomposição das aprendizagens ao integrar gestão, acompanhamento pedagógico, protagonismo estudantil e permanência escolar. Sua consolidação, contudo, depende da continuidade dos investimentos institucionais e do aperfeiçoamento permanente dos processos de implementação, monitoramento e avaliação.

Considerações finais

Este estudo analisou o Programa como estratégia de recomposição das aprendizagens na rede estadual da Bahia, tendo como referência sua implementação no Território do Sisal. Os resultados demonstram que o programa se consolidou como uma política de ampla abrangência, com adesão de 100% das escolas estaduais do NTE 04 desde sua implantação e expressiva participação estudantil, evidenciada pelo registro de 4.530 monitores entre 2024 e 2025. Esses dados reforçam a importância do Programa e sua inserção no cotidiano das escolas estaduais.

A pesquisa evidenciou que a contribuição do Programa ultrapassa a oferta de monitoria entre pares. Ao integrar acompanhamento pedagógico, protagonismo estudantil e incentivo financeiro, amplia as oportunidades de aprendizagem, fortalece práticas colaborativas e contribui para a permanência dos estudantes na escola. Embora os indicadores de redução do abandono escolar e da distorção idade-série resultem da articulação de diferentes políticas educacionais implementadas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, o Programa Mais Estudos integra esse conjunto de estratégias voltadas à garantia do direito à aprendizagem.

Os resultados também confirmam que a efetividade depende da atuação articulada entre a Secretaria da Educação, os Núcleos Territoriais de Educação, as equipes gestoras, os professores orientadores e os estudantes. Nesse sentido, os achados dialogam com as contribuições de Ball (2001), Mainardes (2006) e Arretche (2001), ao demonstrarem que a implementação das políticas públicas é influenciada pelas condições institucionais e pelas especificidades de cada realidade escolar.

Apesar dos avanços observados, permanecem desafios relacionados ao fortalecimento da formação das equipes escolares, ao aperfeiçoamento dos processos de acompanhamento e ao desenvolvimento de mecanismos de avaliação capazes de produzir evidências mais consistentes sobre os impactos do programa na aprendizagem, na permanência e no desempenho dos estudantes.

Como limitação, a pesquisa concentrou-se na análise documental, sistêmica e na experiência do Território do Sisal, o que não permite generalizações para toda a rede estadual. Estudos futuros poderão incorporar entrevistas, observações em campo e análises comparativas entre diferentes escolas e municípios do Território, ampliando a compreensão sobre os processos de implementação e os resultados do Programa.

Conclui-se que o Programa Mais Estudos trata-se de uma política pública crucial para a recomposição das aprendizagens ao articular gestão educacional, acompanhamento pedagógico, aprendizagem colaborativa e permanência escolar. Sua experiência demonstra que iniciativas voltadas ao fortalecimento da aprendizagem tendem a produzir resultados mais consistentes quando combinam apoio pedagógico, protagonismo estudantil e políticas de inclusão social, reafirmando a importância de investimentos contínuos no aperfeiçoamento de sua implementação e avaliação.

Referências

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Manual Operacio-**

nal do Programa Mais Estudos. Salvador: SEC, 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Portaria nº 631, de 1º de março de 2021**. Institui o Programa Mais Estudos na rede estadual de ensino da Bahia. Salvador: SEC, 2021.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Relatórios do Sistema de Apoio à Gestão da Aprendizagem (SAGA)**: monitoramento do Programa Mais Estudos (2024–2025). Salvador: SEC, 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica (2021–2025)**: sinopses estatísticas e indicadores educacionais. Brasília, DF: INEP/MEC, 2025.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

UNESCO. **Recomendações para a recomposição das aprendizagens na educação básica**. Brasília, DF: UNESCO, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A LITERATURA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTATIVIDADE E CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM

Indaiara de Sant Anna Silva de Carvalho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

César Costa Vitorino
Universidade do Estado da Bahia - UNEB; FVC

Introdução

A literatura infantil afro-brasileira tem conquistado espaço nas discussões sobre educação, identidade e relações étnico-raciais por seu potencial de promover a valorização da diversidade, fortalecer a autoestima das crianças negras e contribuir para práticas educativas comprometidas com a equidade racial. Ao apresentar personagens negros em posições de protagonismo e valorizar a cultura e a ancestralidade africana, essas obras ampliam as possibilidades de identificação e pertencimento desde os primeiros anos da infância.

Durante muito tempo, entretanto, a literatura infantil foi marcada pela predominância de personagens brancos e por representações estereotipadas da população negra. Como destaca Evaristo (2010), a literatura negra constitui um espaço de resistência, memória e afirmação identitária, permitindo que sujeitos historicamente silenciados narrem suas próprias experiências. Na educação infantil, essa perspectiva torna-se essencial, pois é nesse período que a criança inicia a construção de sua identidade e de sua autoimagem.

Embora a Lei nº 10.639/2003 tenha representado um importante avanço ao tornar obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, sua efetivação ainda enfrenta desafios. Em muitas escolas, a presença de obras que valorizam a cultura afro-brasileira permanece limitada, restringindo as oportunidades de crianças negras se reconhecerem positivamente nos livros e nos materiais pedagógicos.

Diante desse contexto, este estudo busca responder à seguinte questão: de que maneira a literatura infantil afro-brasileira contribui

para a construção da autoimagem e da identidade das crianças negras na educação infantil? Para isso, tem como objetivo analisar a importância dessa literatura como instrumento de fortalecimento da autoimagem e da construção identitária, discutindo a relação entre representatividade e formação da identidade infantil, bem como as contribuições das obras *Amoras*, de Emicida, *Tóim, cadê você?*, de Tamires Lima, e *A menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, para a promoção de uma educação antirracista.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, fundamentada em autores que discutem literatura infantil afro-brasileira, identidade, representatividade e educação antirracista, além da análise das três obras selecionadas. Espera-se que os resultados contribuam para ampliar as discussões sobre a inserção da literatura infantil afro-brasileira na educação infantil, evidenciando seu potencial para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e favorecer a construção de uma autoimagem positiva e do respeito à diversidade étnico-racial desde os primeiros anos de escolarização.

Referencial teórico

Embora a sociedade brasileira valorize o discurso da diversidade cultural, a igualdade racial ainda representa um desafio. Para Freitas (2016), o preconceito manifesta-se de forma velada por meio de expressões e práticas que reforçam hierarquias raciais e padrões de aceitação social, influenciando a construção da identidade das crianças negras desde os primeiros anos de vida.

Essas desigualdades também se refletem na educação infantil. Segundo Silva (2019), a histórica divisão entre creches, destinadas ao cuidado de crianças pobres e negras, e pré-escolas, voltadas ao ensino das classes mais favorecidas, contribuiu para a reprodução das desigualdades educacionais e raciais. Embora essa separação tenha sido superada legalmente, seus efeitos ainda podem ser percebidos nas práticas pedagógicas.

Como primeira etapa da educação básica, a educação infantil exerce papel fundamental na formação da identidade. No entanto, conforme destaca Freitas (2016), a literatura infantil brasileira ainda é marcada pela predominância de personagens brancos, enquanto crianças negras permanecem pouco representadas ou associadas a estereótipos, limitando suas possibilidades de identificação positiva.

Essa ausência de representatividade é evidenciada em obras como *Negrinha*, de Monteiro Lobato, cuja protagonista é descrita de forma pejorativa:

> Negrinha era pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças (Lobato, 2008, p. 19).

Narrativas como essa reforçaram, durante décadas, associações entre a população negra, a pobreza e a submissão, influenciando a forma como as crianças compreendem a si mesmas e ao outro. Em contrapartida, obras contemporâneas, como *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França, valorizam a ancestralidade, a beleza e o protagonismo negro, ampliando as possibilidades de representação.

A necessidade de referências positivas também se estende ao ambiente escolar. Freitas (2016) destaca que a temática racial ainda ocupa espaço reduzido nos currículos, cartazes e materiais didáticos, dificultando que crianças negras reconheçam sua história, cultura e estética como elementos valorizados. Como consequência, muitas passam a compreender a branquitude como padrão de beleza e pertencimento.

Diante desse cenário, Hooks (2021) defende uma educação comprometida com a justiça social, baseada em práticas pedagógicas críticas e na valorização das diferentes experiências culturais. Isso exige a formação de professores e a utilização permanente de recursos que contemplem a história e a cultura afro-brasileira.

Nesse contexto, a literatura infantil afro-brasileira consolida-se como importante instrumento de uma educação antirracista. Ao apresentar personagens negros em posições de protagonismo e valorizar a ancestralidade africana, essas obras fortalecem a autoestima, a autoimagem e o sentimento de pertencimento das crianças, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva e comprometida com o respeito à diversidade.

Literatura infantil afro-brasileira e representatividade

Ao valorizar a cultura afro-brasileira, a literatura infantil exerce importante papel na formação das crianças, promovendo o respeito à diversidade e contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Por meio de narrativas inspiradas nas tradições africanas e

afro-brasileiras, amplia-se o repertório cultural dos leitores e fortalecem-se práticas educativas voltadas à inclusão e à equidade.

Nesse contexto, a literatura negra consolida-se como espaço de resistência e afirmação identitária. Conforme Menezes (2017), com base em Fonseca (2006), a expressão "literatura negra" está relacionada aos movimentos de valorização da cultura afrodescendente surgidos nos Estados Unidos e no Caribe, posteriormente difundidos em outros países. Mais do que uma produção literária, trata-se de uma forma de resgatar a herança africana e de reivindicar novas formas de representação da população negra.

No Brasil, esse debate ganhou força diante das discussões sobre identidade nacional e democracia racial. Segundo Menezes (2017), a valorização da literatura negra tornou-se fundamental para questionar narrativas hegemônicas e ampliar a visibilidade de escritores e personagens negros, evidenciando experiências historicamente silenciadas.

Nessa perspectiva, a literatura afro-brasileira diferencia-se por ser produzida por autores afrodescendentes que assumem esse lugar de fala e utilizam a escrita como forma de afirmação cultural e política (Lobo, 2007 apud Menezes, 2017). Diferentemente das representações estereotipadas construídas por grande parte da literatura tradicional, essas obras valorizam a identidade negra, a ancestralidade e o protagonismo de seus personagens.

Para Menezes (2017), a construção da identidade envolve dimensões pessoais e sociais, sendo influenciada pelas relações culturais e históricas estabelecidas ao longo da vida. Assim, a literatura infantil afro-brasileira torna-se um importante instrumento de fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento das crianças negras, ao mesmo tempo em que favorece a formação de leitores mais sensíveis às diferenças e comprometidos com o respeito à diversidade.

Enleituramento e formação do sujeito-leitor

O conceito de enleituramento, desenvolvido por Oliveira (2013), compreende a leitura como uma prática que ultrapassa a decodificação de palavras, constituindo-se como experiência social, cultural e formativa. Inspirada nos pressupostos freireanos, a autora entende que a leitura possibilita ao sujeito interpretar a realidade, posicionar-se criticamente e construir sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Nesse processo, forma-se o sujeito-leitor, capaz não apenas de compreender

textos, mas também de reconhecer-se neles e atribuir novos significados às próprias experiências. Portanto, o enleituramento consolida-se como um ato político e emancipatório, no qual o sujeito-leitor, ao ressignificar textos e vivências, transforma a própria realidade. Essa prática pedagógica fundamenta a autonomia crítica e o diálogo sensível com o mundo. Assim, ler deixa de ser mero exercício escolar para se tornar condição vital de cidadania e humanização.

Essa concepção dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que compreende a leitura como prática de linguagem voltada ao desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da participação social. Nessa perspectiva, a escola deve promover experiências de leitura que valorizem diferentes culturas, linguagens e formas de expressão, favorecendo a construção de sentidos e o protagonismo dos estudantes.

Oliveira (2013) também destaca o papel do professor como mediador desse processo. Ao incentivar o diálogo, acolher diferentes interpretações e reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes, o docente transforma a leitura em uma prática significativa e emancipadora. Dessa forma, o enleituramento rompe com práticas centradas na reprodução de respostas prontas e favorece a formação de leitores críticos e participativos.

No contexto desta pesquisa, essa perspectiva torna-se especialmente relevante, pois a literatura infantil afro-brasileira amplia as possibilidades de enleituramento ao oferecer narrativas em que crianças negras encontram referências positivas de identidade, pertencimento e ancestralidade. Ao reconhecerem-se nas histórias e nos personagens, essas crianças não apenas desenvolvem competências leitoras, mas também fortalecem sua autoestima e constroem uma relação mais positiva com sua própria identidade.

Aspectos metodológicos

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, tendo como objetivo compreender as contribuições da literatura infantil afro-brasileira para a construção da autoimagem e da identidade de crianças negras na educação infantil. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em livros, artigos científicos, dissertações, legislações e documentos oficiais que discutem literatura infantil afro-brasileira, representatividade, identidade, educação antirracista e relações étnico-raciais.

A fundamentação teórica baseou-se, principalmente, nos estudos de Evaristo (2010), Freitas (2016), Menezes (2017), Oliveira (2013) e Hooks (2021), cujas contribuições possibilitaram compreender a literatura como instrumento de resistência, valorização da identidade negra e formação do sujeito-leitor. Também foram consideradas as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 10.639/2003 e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por orientarem práticas pedagógicas voltadas à valorização da história e da cultura afro-brasileira na educação básica. À luz dessas considerações, esse referencial teórico sustentou as análises desenvolvidas na pesquisa, evidenciando a relevância da literatura afro-brasileira como prática pedagógica comprometida com a promoção da equidade, da representatividade e da formação crítica dos estudantes.

Como procedimento de análise, foram selecionadas três obras da literatura infantil: *Amoras*, de Emicida; *Tóim, cadê você?*, de Tamires Lima; e *A menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. A escolha dessas obras deve-se ao fato de apresentarem personagens negros em posições de protagonismo e abordarem aspectos relacionados à identidade, à ancestralidade, à autoestima e à valorização da diversidade étnico-racial.

A análise ocorreu de forma interpretativa, considerando elementos narrativos, imagéticos e discursivos presentes nas obras, buscando identificar como a representatividade negra é construída e de que maneira esses aspectos podem contribuir para o fortalecimento da autoimagem das crianças e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista.

Resultados e discussões

A análise das obras *A menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, *Tóim, cadê você?*, de Tamires Lima, e *Amoras*, de Emicida, evidencia a contribuição da literatura infantil afro-brasileira para a construção da identidade, da autoestima e da representatividade das crianças negras. Embora apresentem abordagens distintas, as três narrativas valorizam a cultura afro-brasileira, a ancestralidade e o protagonismo negro, configurando-se como importantes recursos pedagógicos para a promoção de uma educação antirracista.

No contexto escolar, essas obras favorecem discussões sobre diversidade, respeito às diferenças e valorização da identidade. *A menina bonita do laço de fita* possibilita reflexões sobre a beleza negra desde a primeira infância; *Tóim, cadê você?* aborda os impactos dos padrões

estéticos na construção da autoestima; e *Amoras* evidencia a importância da ancestralidade, da memória e da transmissão de valores culturais entre gerações.

A construção da autoestima em *Tóim, cadê você?*

Em *Tóim, cadê você?* (imagem 1), Tamires Lima aborda a relação da criança com o próprio cabelo como elemento central da identidade. A personagem Lu passa a sentir vergonha de seus cabelos crespos após ouvir comentários depreciativos, como evidencia o trecho:

> As amigas de Lu achavam bonito, mas outras riam, dizendo que era "um cabelo armado, nem precisa de guarda-chuva!". Da primeira vez que ouviu isso, Tóim pensou que era elogio, mais uma utilidade. Mas quando viu sua dona chorar, pensou que ele estava errado. Começou a se esconder do vento, fazia de tudo pra ficar baixinho e aceitava todos aqueles pentes, xampus e cremes. (Lima, 2022, p. 9-10).

A narrativa representa uma experiência vivenciada por muitas crianças negras no ambiente escolar, onde características naturais, especialmente os cabelos crespos, ainda são alvo de estigmatização. Ao tratar desse processo de rejeição e posterior aceitação, a obra cria um espaço de identificação para leitores que enfrentam situações semelhantes, demonstrando que sentimentos de vergonha não são permanentes e podem ser ressignificados.

Imagem 1: Capa do livro "Tóim, cadê você?".



Fonte: Arquivo Pessoal, 2024

Embora a narrativa apresente o sofrimento como ponto de partida para a construção da autoestima, esse recurso não reforça o preconceito, mas evidencia uma realidade vivida por muitas crianças. Ao final da história, o reconhecimento do próprio cabelo representa o fortalecimento da identidade e da autoimagem, mostrando que a valorização das características negras constitui um processo de afirmação pessoal e cultural.

Além disso, a obra amplia o repertório da literatura infantil ao abordar questões relacionadas à identidade racial de maneira sensível, oferecendo suporte emocional para crianças que ainda estão construindo uma percepção positiva de si mesmas.

Representatividade em *A menina bonita do laço de fita*

Em *A menina bonita do laço de fita* (imagem 2), Ana Maria Machado apresenta uma protagonista que demonstra orgulho de sua aparência desde o início da narrativa. Diferentemente de outras histórias centradas na superação de conflitos relacionados à identidade racial, a personagem não manifesta desejo de modificar suas características, tornando-se uma importante referência positiva para crianças negras.

Imagem 2: Capa do livro "Menina bonita do laço de fita".



Fonte: Lendo com a tia Tati. Link: https://lendocomatiatati.art.blog/2020/07/02/menina-bonita-do-laco-de-fita-pdf/

Ao inverter a lógica tradicional, fazendo com que seja o coelho branco quem deseje possuir a cor da menina, a obra rompe com representações historicamente marcadas pela valorização exclusiva da branquitude. Essa escolha narrativa reforça a beleza da estética negra e contribui para a valorização da autoestima infantil.

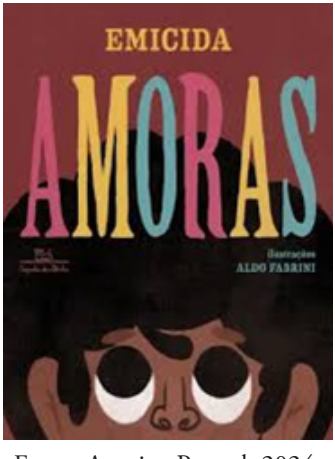
Entretanto, a narrativa também permite reflexões críticas. A ausência de uma problematização mais explícita sobre o racismo estrutural faz com que os desafios enfrentados por crianças negras permaneçam implícitos. Da mesma forma, as respostas fantasiosas dadas pela protagonista ao coelho sobre a origem de sua cor mantêm o tom lúdico da história, mas pouco exploram aspectos relacionados à ancestralidade e ao pertencimento cultural.

Apesar disso, a obra permanece como uma importante referência para a literatura infantil brasileira, por apresentar uma protagonista negra segura de sua identidade e contribuir para que crianças negras encontrem representações positivas de si mesmas.

Ancestralidade e pertencimento em *Amoras*

Em *Amoras* (imagem 3), Emicida estabelece uma relação entre identidade, ancestralidade e memória por meio do diálogo entre pai e filha. A narrativa utiliza elementos da oralidade para apresentar referências históricas da população negra, aproximando a criança de sua herança cultural e fortalecendo o sentimento de pertencimento.

Imagem 3: Capa do livro "Amoras".



Fonte: Arquivo Pessoal, 2024.

A simbologia da amora representa liberdade, resistência e orgulho das origens, permitindo que a criança compreenda a importância da história e da cultura afro-brasileira na construção de sua identidade. Ao recuperar figuras negras marcantes e valorizar a transmissão de saberes entre gerações, a obra amplia o repertório cultural infantil e fortalece a autoestima das crianças negras.

Outro aspecto relevante é a representação da paternidade. Emicida apresenta um pai afetivo, presente e comprometido com a formação da filha, rompendo com estereótipos frequentemente associados às famílias negras. Essa relação evidencia que a construção da identidade também ocorre por meio do afeto, do diálogo e da valorização das próprias origens.

Além disso, as ilustrações desempenham papel importante na obra, oferecendo referências visuais positivas da população negra e contribuindo para a ressignificação de padrões estéticos historicamente eurocentrados.

Discussão das obras

Embora utilizem estratégias narrativas distintas, as três obras convergem ao promover representações positivas da infância negra e ampliar as possibilidades de identificação das crianças com os personagens. Enquanto *Tóim, cadê você?* evidencia o processo de superação de conflitos relacionados à autoestima, *A menina bonita do laço de fita* apresenta uma protagonista que já reconhece e valoriza sua identidade, e *Amoras* fortalece o vínculo entre ancestralidade, memória e pertencimento cultural.

Essas diferentes abordagens demonstram que a literatura infantil afro-brasileira não apenas amplia a representatividade, mas também favorece práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista. Ao oferecer narrativas que valorizam a diversidade, essas obras contribuem para a formação de crianças mais conscientes, críticas e respeitosas em relação às diferenças.

Nesse sentido, sua utilização na educação infantil constitui importante estratégia para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, fortalecendo práticas educativas que reconhecem a história e a cultura afro-brasileira como elementos fundamentais da formação humana. Ao possibilitar que crianças negras se reconheçam positivamente nas histórias e que crianças não negras desenvolvam o respeito à diversidade, essas narrativas reafirmam o papel da literatura como instrumento de

transformação social e de construção de uma escola mais inclusiva e democrática.

Considerações finais

A literatura infantil afro-brasileira evidencia-se como um importante recurso para a construção de práticas educativas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial desde a educação infantil. Ao ampliar a presença de personagens negros em posições de protagonismo e resgatar elementos da cultura e da ancestralidade africana, essas narrativas contribuem para que as crianças construam referências positivas sobre si mesmas e sobre o outro, favorecendo relações pautadas no respeito às diferenças.

A análise das obras permitiu compreender que a representatividade não se restringe à presença de personagens negros nas histórias, mas envolve a forma como esses sujeitos são apresentados e os significados atribuídos às suas experiências. Nesse sentido, cada narrativa investigada oferece contribuições distintas para a formação da autoimagem infantil, evidenciando que o contato com obras que valorizam a identidade negra amplia as possibilidades de pertencimento, reconhecimento e afirmação cultural.

Entretanto, a inserção da literatura infantil afro-brasileira no contexto escolar, por si só, não garante uma educação antirracista. É indispensável que essas obras sejam mediadas por práticas pedagógicas intencionais, capazes de promover o diálogo, problematizar estereótipos e reconhecer a diversidade como princípio constitutivo do processo educativo. Desse modo, a atuação docente assume papel decisivo na transformação da literatura em uma experiência formativa que ultrapasse a leitura e favoreça a construção de uma consciência crítica desde a infância.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para fortalecer as discussões acerca da representatividade na literatura infantil e incentive a ampliação de pesquisas e práticas pedagógicas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira. Considerando que a construção da identidade tem início nos primeiros anos de vida, investir em obras que possibilitem às crianças reconhecerem-se de forma positiva significa reafirmar o compromisso da educação com a equidade, a justiça social e a formação de sujeitos capazes de conviver em uma sociedade plural e democrática.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL**.** Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra:** uma voz quilombola na literatura brasileira. Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil**.** Belo Horizonte: Mazza, p. 132-142, 2010. Disponível em: https://aladaainternacional.com/wp-content/uploads/Literatura-negra-uma-voz-quilombola-na-literatura-brasileira.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FREITAS, Liliam Teresa Martins. Qual o lugar da criança negra na sociedade brasileira?. **ScientiaTec,** v. 3, n. 2, p. 39-52, 2016.

HOOKS, Bell. **Enseñar a transgredir:** La educación como práctica de la libertad. Capitán Swing Libros, 2021.

LIMA, Tamires. **Tóim, cadê você?** São Paulo: Editora Mostarda, 2022.

LOBATO, Monteiro**.** ***Negrinha***. São Paulo: Globo, 2008.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Ática, 2011.

MENEZES, Valquíria Borges de. **O papel da literatura infantil afro-brasileira na construção identitária das crianças negras**. 2017. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/632. Acesso em: 01 fev. 2025.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor.** 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12970/1/TESE%20-%20LEITURA%20ESTAR%20NO%20MUNDO%20E%20SUJEITO-LEITOR.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Layla Maryzandra Costa; RIBEIRO, Daniela Maroja**. A ressig-**

nificação de uma pedagogia: construção da identidade da criança negra na educação infantil. v. 28, p. 1-23, 2019.Disponível em: www.unesp.br/Home/debateacademico/artigo_revisado_layla_maryzandra-1.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.

ABORDAGENS LÚDICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Rafaela Falcão Nunes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Adnailda Silva de Jesus
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Gildaite Moura de Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

Essa escrita surgiu da necessidade de refletir metodológicas utilizadas em práticas pedagógicas presentes nas escolas referentes ao ensino de História, considerando o contexto local do ensino fundamental -anos iniciais, apreendido a partir das experiências docentes em escolas no âmbito do curso de Pedagogia. Mesmo após inúmeras mudanças no cenário educacional, as metodologias de ensino utilizadas por alguns professores têm sido consideradas inadequadas às experiências de vida dos estudantes, caracterizadas pela inovação tecnológica e atitude investigadora. Desse modo, emergiu o interesse por analisar, mediante as escritas já circulantes, abordagens lúdicas exitosas utilizadas por professores de História no ensino fundamental, na tentativa de divulgar ainda mais esses trabalhos para que outros professores possam também utilizar ações didáticas semelhantes e potencializar seus planejamentos de ensino.

O estudo tem fundamento metodológico na pesquisa qualitativa, com inspiração na abordagem bibliográfica. Para tanto, fez-se análise de artigos extraídos do plano de ensino do componente curricular "Fundamentos e Metodologia do Ensino de História[1]" na perspectiva de articular ensino e pesquisa. Essa produção, portanto, resulta da Atividade interdisciplinar coordenada pelo componente curricular Núcleo de Iniciação à Docência IV (NID IV)[2].

1 O referido componente curricular é ofertado no 7º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da DEDC/Campus XI.

2 Atividade interdisciplinar se refere a uma atividade comum entre os compoentes de um mesmo

As referências para o presente estudo podem ser encontradas no repositório digital Google Acadêmico, partindo de publicações brasileiras publicadas nos anos de 2013, 2014 e 2022. O intervalo temporal demonstra a pertinência do tema, haja vista o tema ter emergido oito anos após a penúltima publicação, considerando o recorte temporal encontrado no repositpório digital citadado. Essa constatação poderá indicar a importância de olhar, mais atentamente, sobre o lugar das abordagens lúdicas na prática docente do ambiente escolar, com destaque para o ensino de História.

Estudos mostraram que a ludicidade em sala de aula torna a experiência do ensino de História contextualizado, divertido e altamente formativo tanto para o professor, que consegue aprimorar a sua prática pedagógica, quanto para os estudantes. As atividades lúdicas atraem a atenção dos estudantes, pois, eles atribuem sentido aos conteúdos à medida que compreendem sua relevância e relação com o cotidiano.

Alves (2005, p. 24) defende a formação de um novo professor, que não somente ensina, mas que se dedica "em apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana". Ao tornarem a aula articulada à vida cotidiana, a ludicidade contribui para ressignificar o fazer pedagógico, tornando a rotina escolar envolvente e relevante para os estudantes.

Abordagens lúdicas e ensino de História - contribuições teóricas

Neste estudo, as abordagens lúdicas são compreendidas como dispositivos que contribuem para a promoção do ensino e da aprendizagem, à medida que mobilizam o estudante à participar das discussões em sala de aula, potencializando o ensino. O estudo teve como embasamento teórico autores de artigos que orientaram o ensino do componente curricular *Fundamentos e Metodologia do Ensino da História* do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB/DEDC/Campus XI no semestre 2025.2.

Os artigos científicos estudados discorreram sobre o tema ludicidade, como recurso pedagógico para o ensino de História em sala de aula. Desse modo, os artigos analisaram estratégias para o ensino de História a partir de abordagens lúdicas, ou seja, de que maneira a ludicidade potencializa o

semestre que trabalham em colaboração. Esta resultou na produção de artigos científicos com inspiração na pesquisa bibliográfica no semestre 2025.2.

ensino da disciplina, tornando seus conhecimentos/conteúdos significativos para o estudante em formação.

Para os autores dos textos analisados, a ludicidade é compreendida como um recurso pedagógico fundamental para contrapor o ensino tradicional de História em sala de aula, à medida que oportuniza aos estudantes consolidarem a aprendizagem de conteúdos. Segundo Silva e Rodrigues (2022) é através de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, que o estudante forma conceitos, integra percepções, seleciona ideias, estabelece relações lógicas.

Lima e Pereira (2014) ressaltaram a necessidade de uma melhor relação entre teoria e prática do ensino de História e, consensuaram, que a ludicidade certamente é capaz de atribuir sentido aos conceitos estudados, pois, possibilita a associação com cotidiano à medida em que os estudantes articulam tais conceitos com a vida social.

Além disso, a escola no século XXI cumpre um papel distinto de apenas transmitir conhecimentos. Essa instituição expandiu a sua função frente às inúmeras mudanças sociais, dentre essas as que impulsionam os estudantes às tecnologias digitais. A escola desempenha a tarefa de formar indivíduos para a vida em sociedade na perspectiva da participação política, haja vista o entendimento de uma formação comprometida com a vida no planeta Terra, fatores que fundamentam a necessidade de modificações pedagógicas adequadas às novas e crescentes demandas da vida em sociedade.

Na atualidade, os indivíduos possuem mais informações e de maneira cada vez mais dinâmica. Assim, a sala de aula, quando ainda organizada de maneira mecanicista e conteudista, torna esse espaço menos desafiador de aprendizagens e e mais difícil o trabalho desenvolvido pelo professor porque acontece distante da vida. Em vista disso, os estudantes podem se sentir desmotivados à aprender por não conseguirem reconhecer a relevância dos conteúdos estudados, devido à falta de associação a sua vivência social.

> A escola deixou de ser a única (re)produtora de conhecimento e o método tradicional de ensino, ainda utilizado pela maior parte das escolas, reforça a ideia da maioria dos alunos de que a escola se tornou em um espaço de aprendizagem totalmente mecanicista (Alves; Santos, 2013, p. 1).

Araújo (2008), na obra *Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno de educar,* evidenciou a importância do encantamento nas

práticas educativas. Considerando isso, as linguagens lúdicas são capazes de despertar o encantamento e curiosidade do estudante pelo que está sendo ensinado pelo professor. Assim, o professor, ao selecionar o conteúdo que será trabalhado por meio de ações didáticas lúdicas, poderá favorecer que o educando atribua sentido ao que está sendo ensinado, em detrimento da sua transposição didática, possível a partir da aproximação de conteúdos da área à conhecimentos prévios do estudante, processo que Silva e Dias (2019) definem da seguinte maneira:

> Após escolhidas as áreas consideradas relevantes, define-se também os conteúdos ou programas que serão priorizados naquela área, e por fim, é necessário estabelecer uma forma de tornar tais conteúdos entendíveis para o público escolar, de acordo com cada etapa da educação formal (Silva; Dias, 2019, p.05)

Diante disso, as linguagens lúdicas assumem a função de tornar os conteúdos mais entendíveis para o público escolar, pois, elas fazem parte da comunicação usual deste público, cuja ação pedagógica será realizada através de atividades interativas, tornando assim mais compreensíveis os conceitos trabalhados pelo professor em sala de aula.

O termo linguagem(ens) é, algumas vezes, relacionado estritamente à linguagem verbal e/ou escrita. No entanto, o termo se amplia quando entendido a partir das manifestações expressivas dos seres humanos, pois, as linguagens estão relacionadas ao movimento, gesto, dança, música, fotografia, choro, desenho, ao brincar e à brincadeira (Gobbi, 2010). Assim, as linguagens lúdicas ocorrem "no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por eles" (Barbosa; Albuquerque; Fochi, 2013, p.7).

Luckesi (2022, p.24) define ludicidade como "[...] estado interno de cada ser humano, estado de bem-estar, de alegria, de plenitude". Em vista de atingir tal condição propícia à aprendizagem, a ludicidade pode ocorrer por meio de diversas linguagens como: jogos, brincadeiras, dinâmicas e outras possibilidades.

Para Canda e Souza (2010, p. 148), a ludicidade "age no campo da formação integral do sujeito, revelando-o enquanto sujeito social, corporal, cultural, afetivo e intelectual". À medida que ações didáticas fundamentas na ludicidade possibilitam a integralidade formativa ao estudante, também contribui para o desenvolvimento do planejamento

pedagógico do professor, que mobiliza o estudante a desenvolver uma postura participativa, cooperando a favor dos objetivos de aula previamente definidos.

Evidentemente, as abordagens lúdicas, enquanto ação didática, rompem com as práticas de ensino tradicionais que esvaziam o significado do ensino de História para os estudantes, tornando-o prazeroso, ao passo que substitui a memorização pela compreensão crítica da realidade. Nesse sentido, é perceptível que o ensino fundamentado por abordagens lúdicas muito contribui para tornar a rotina escolar favorável aos processos de aprendizagem.

Aspectos metodológicos

A metodologia utilizada no estudo foi apoiada de natureza qualitativa com inspiração na pesquisa bibliográfica, a partir de textos extraídos no plano de ensino do componente *Fundamentos e Metodologia do Ensino de História*, os quais se debruçaram, principalmente, sobre o conceito de ludicidade no ensino de História como escolha potencializadora da aprendizagem.

Carvalho (1989, p.99), define a pesquisa como "a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita, para coletar dados gerais de determinado tema". Desse modo, o presente texto teve como objetivo compreender e divulgar dados referentes às linguagens lúdicas como potencializadoras do ensino de História nas escolas do ensino fundamental, com inspiração bibliográfica.

Para a apreensão de conceitos importantes dos textos, a pesquisa realizou as seguintes ações metodológicas: mapeamento das produções no repositório digital Google Acadêmico; identificação do conceito de lúdico e das práticas lúdicas em sala de aula para o ensino de História; análise e tratamento dos dados. O estudo foi realizado entre os meses de novembro e dezembro de 2025, cujos textos estão expostos no quadro a seguir.

Quadro 1 - Artigos analisados sobre a temática: ludicidade e ensino de História.

AUTORES	TÍTULO	ANO	REFERÊNCIA
Fabiane Santana da Silva e Ana Paula Rodrigues.	O lúdico e o ensino de História: novos métodos e possibilidades de aprender.	2022	SILVA, Fabiane Santana; RODRIGUES, Ana Paula. **O lúdico e o ensino de História**: novos métodos e possibilidades de aprender. Direito, desenvolvimento e cidadania, 2022.
Arthur Rodrigues de Lima e Auricélia Lopes Pereira.	O lúdico no ensino de história: uma experiência com o boliche.	2014	LIMA, Arthur Rodrigues; PEREIRA, Auricélia Lopes. **O lúdico no ensino de história**: uma experiência com o boliche. Congresso Nacional de Educação, 2014.
Hilana de Oliveira Alves e Maele dos Santos.	O lúdico e o ensino de História.	2013	ALVES, Hilana de Oliveira Alves; SANTOS, Maele. **O Lúdico e o ensino de História**. Simpósio Nacional de História, Natal, 2013.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Resultados e discussões

No artigo intitulado "O lúdico e o ensino de História: novos métodos e possibilidades de aprender" (Silva; Rodrigues, 2022), as autoras compreendem a ludicidade em sala de aula como recurso didático que contrapõe o ensino tradicional, pois, além de possibilitar a aquisição do conteúdo, torna a participação dos estudantes mais ativa na produção de conhecimento.

> O lúdico como recurso pedagógico no ensino de história, em determinado seguimento do processo educacional, contribuiria consideravelmente no aprimoramento da didática, entendimento do conteúdo e maior interesse dos alunos pela disciplina de história (Santana; Rodrigues, 2022, p 02).

Diante a atratividade e curiosidade despertada pelas ações lúdicas, possivelmente o estudante irá desenvolver interesse pelo conteúdo

trabalhado, estabelecendo associações com a realidade, formulando ideias a partir das checagens de fontes históricas socializadas pelo professor.

Todo esse processo torna o ambiente de aula propício para o estímulo à pesquisa, considerando-se que os estudantes da atualidade buscam informações, predominantemente, em redes sociais. Essa disposição do estudante para pesquisa, (ainda que em redes sociais ou aplicativos) deve ser estimulada pelo profesor, porém de forma orientada, planejada. Ignorar essa realidade, poderá concorrer para o desestímulo dos estudantes com aulas expositivas tradicionais, baseadas em cópias e leituras, sem significado social e político, propícios nas aulas de História.

As autoras também alertam para o possível esvaziamento da palavra brincar. Apoiadas em Cordazzo e Vieira (2007) Silva e Rodrigues (2022, p.93) salientaram que ao brincar, a criança "sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social". Compreende-se, portando, que o brincar, enquanto linguagem lúdica, não pode ser reduzido à mera recreação momentânea, mas, como uma ação que desempenha função educativa, socializadora e formadora, porque é propulsora de aprendizagens permanentes.

Outro aspecto importante está relacionado ao grau desafiador que ações didáticas propiciam, principalmente para o professor, ao passo que terá que associar linguagens lúdicas aos conteúdos de sua área. Assim, destaca-se a formação de professores nos cursos de licenciatura que pouco trabalham com as lingaagens lúdicas como dispositivo didático formaticvo. Comumente, vê-se na escola o despreparo do profissor para propor tais inovações ou, até mesmo, o desinteresse pela realização de práticas inovadoras em sala de aula.

Logo, para a promoção da ludicidade em sala de aula é necessário, principalmente o professor precisa se disponibilizar para apreender novas ações didáticas pormei de formação continuada, pois, exige um planejamento entre as ações lúdicas e o conteúdo a ser desenvolvido, em articulação aos objetivos da aula.

De acordo com Silva e Rodrigues (2022) a proposta de jogo traz para o contexto da sala de aula muito mais do que a exposição do estudo do conteúdo, sendo capaz de mobilizar a construção de habilidades e identificar dificuldades dos estudantes. Portanto, o uso de jogos com intencionalidade educativa em salas de aulas, além da potencialidade pedagógica, contribui para avaliar a aprendizagem, reforçar conceitos trabalhados, explorar novos

conhecimentos. Os jogos podem também formar os estudantes sobre aspectos enfrentados na vida cotidiana relacionados a regras, desafios, perdas e conquistas. Sobre essa potência pedagógica do jogo, Kishimoto (2011) afirma que:

> A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações (Kishimoto, 2011, p. 42).

Com base em Kishimoto, reconhece-se que as linguagens lúdicas são capazes de possibilitar a construção de conhecimentos, porque atuam na motivação e engajamento dos estudantes diante as propostas pedagógicas elaboradas pelo professor, além de potencializar a interação entre os próprios estudantes, fortalecendo aprendizagens e relações interpessoais em sala de aula.

Em relação a interação entre os estudantes e professor, a ludicidade pode contribuir para o desenvolvimento de uma convivência mais equilibrada em sala de aula, ao estabelecer um ambiente de troca e cooperação, identificar desafios relacionados ao respeito às diferenças, comprometimento estudantil, tendo em vista que o professor passa a assumir papel de problematizador da aprendizagem, se distanciando de uma figura rígida e não diálogica (Freire, 2019).

Reverenciado a potência formativa do jogo, no artigo "O lúdico no ensino de história: uma experiência com o boliche" Lima e Pereira (2014) discutem como o jogo pode ser utilizado em sala de aula em benefício da aprendizagem dos estudantes, e evidenciam a importância de repensar a identidade docente em direção a problematização e interdisciplinaridade no planejamento pedagógico.

As autoras relatam a utlização de um jogo denominado "boliche histórico", construído a partir de seis pinos e duas bolas de plástico para a realização de uma oficina. Para as autores, este jogo foi um recurso relevante para fixação do conteúdo sobre civilizações antigas. A partir da realização dessa oficina, os autores relataram que para além da compreensão do conteúdo, o relacionamento entre a turma melhorou, pessoas tímidas se integraram, houve menos rivalidades a partir do trabalho em equipe, aspectos que contribuem para a construção de um ambiente mais harmonioso em sala de aula.

As autoras acrescentam que a realização de aulas sem a contribuição da ludicidade podem resultar em desmotivação dos estudantes, baixa interação, dificuldades em compreender conceitos, além de torná-las menos acessíveis aos conteúdos trabalhados, dificultando assim o processo de aprendizagem referente ao ensino de História.

O ensino de História, quando pautado em metodologias tradicionais, pode dificultar/limitar a compreensão do estudante sobre o conteúdo em estudo, principalmente quando o estudo se refere ao passado histórico, com pouca articulação (ou quase nenhuma) com a realidade/sociedade atual. Dessa forma, as linguagens lúdicas, a exemplo do "boliche histórico", citado pelas autoras, possibilitam a associação entre determinado tempo histórico ao momento presente, reverberando em apredizagens que fazem sentido à vida social e cultural.

Esse cenário demonstra os múltiplos benefícios de práticas mediadas por linguagens lúdicas em sala de aula, tornando-a um lugar favorável à aprendizagem e a humanização, à medida que relações saudáveis são estabelecidas entre os estudantes e entre professores e estudantes.

No texto "O lúdico e o ensino de história" Alves e Santos (2013) compartilharam dificuldades na aprendizagem dos estudantes em turmas do 6° ano em uma escola pública de Feira de Santana-BA, referente à conteúdos de História trabalhados de maneira desarticulada com o cotidiano. As autoras refletiram que os estudantes não percebiam o significado e importância dos personagens estudados, datas e fatos históricos, cujas aulas eram muitas vezes descontextualizadas, guiadas pela memorização.

De acordo com Alves e Santos (2013), História deve ser entendida como uma disciplina que tem como objetivo relacionar o passado com o presente. Assim, para ampliação da compreensão do conteúdo de História em sala de aula, o ensino, quando fundamentado por linguagens lúdicas como recursos pedagógicos, contribuirá para que o estudante compreenda a relação entre este (o conteúdo) e o cotidiano, o presente, a vida social.

Salientam sobre a importância de o estudante compreender as consequências históricas de determinados fatos e acontecimentos, podendo construir consciência crítica para suas ações enquanto sujeito social e cidadão.

Considerações finais

A partir da análise dos artigos estudados e pesquisados, ficou evidente que as linguagens lúdicas, utilizadas como recursos pedagógicos em sala de aula para o ensino de História, podem contribuir significativamente para a formação dos estudantes, tornando as aulas atrativas e propícias à aprendizagem, ao passo que supera práticas educacionais tradicionais e pouco mobilizadoras da criticidade sujeitos.

Enquanto pedagogas em formação inicial, compreendemos as linguagens lúdicas como um recurso metodológico extremamente potencializador da aprendizagem, pois, contribuem para o alcance de necessidades pedagógicas dos estudantes na atualidade. As abordagens lúdicas colabora com o a organização do trabalho pedagógico, de forma que o professor tenha condições favoráveis para promover a aprendizagem de modo relevante e permanente para estudantes em todas as etapas escolares, a partir de um ensino planejado e fundamentado teoricamente.

A análise dos artigos reafirma que as atividades lúdicas no ensino de História cumprem função essencial na formação do pedagogo, cooperando para o seu exercício profissional, uma vez que essas metodologias realizadas em sala de aula demonstram comprometimento com a formação integral dos estudantes, tornando-os capazes de compreender e colocar em prática os conteúdos ensinados no ambiente escolar, de maneira crítica e consciente.

A ludicidade desempenha papel formativo tanto para o estudante que poderá aprender através de atividades envolventes, quanto para o professor, que realiza seu planejamento pedagógico considerando a motivação e interesse do estudante para apropriação do conteúdo. Logo, as linguagens lúdicas tornam-se indispensáveis para o fortalecimento da aprendizagem em sala de aula.

Nesse sentido, reconhece-se a necessidade da continuidade de pesquisas relacionadas às linguagens lúdicas, ampliando sua articulação com distintas áreas de conhecimento que o professor do ensino fundamental-anos iniciais irá trabalhar. Compreender amplamente como práticas inovadoras contribuem com a aprendizagem dos estudantes e divulgá-las, fortalece a formação docente para o ensino de História e de outras disciplinas que o pedagogo se desafiará nas escolas, tornando possível a consolidação de práticas pedagógicas capazes de motivar os estudantes a aprender por meio de um ensino que articule teoria e prática.

Referências

ALVES, Hilana de Oliveira; SANTOS, Maele. **O Lúdico e o ensino de História.** Simpósio nacional de história, Natal, 2013.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos**. Campinas: Verus Editora, 2005.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; ALBUQUERQUE, Simone Santos; FOCHI, Paulo Sergio. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. **RevistAleph**, 2013.

CANDA, Cilene Nascimento; SOUZA, Regiane Santana. **Educar com ludicidade:** saberes e competências para a formação docente. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 5, p. 139-151, jul./dez. 2010.

CARVALHO, Maria Cecília M. de. **Construindo o saber:** Metodologia Científica, Fundamentos e Técnicas. 8ª. ed. Campinas: Papirus, 1989.

CORDAZZO, Scheilla Tatiana Duarte;Vieira, Mauro Luis. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 2019.

GOBBI, Márcia**. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. Ministério da Educação, Brasília, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14ª ed, São Paulo: Cordez, 2011.

LIMA, Arthur Rodrigues; PEREIRA, Auricélia Lopes. **O lúdico no ensino de história:** uma experiência com o boliche. Congresso Nacional de Educação, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa:** compreensões conceituais e proposições**.** São Paulo: Cortez, 2022.

SILVA, Fabiane Santana; RODRIGUES, Ana Paula. **O lúdico e o ensino de história:** novos métodos e possibilidades de aprender. Direito, desenvolvimento e cidadania, 2022.

SILVA, Claudia Luciana; DIAS, Naildir Alves. **Transposição didática**:

entre o saber e o fazer. Campus Iporá, 2019.

O IMPACTO DO TEATRO NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO EDUCANDO: EVIDÊNCIAS DE UM ESTUDO DE CASO NO CENTRO JUVENIL DE CIÊNCIA E CULTURA DE SERRINHA

Marizete Barbosa de Lima Souza
Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Serrinha-BA

Introdução

O teatro tem se consolidado como uma importante estratégia pedagógica para promover experiências educativas que ultrapassam a transmissão de conteúdos, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, da comunicação, da participação e da autonomia dos estudantes. Ao integrar diferentes linguagens artísticas ao processo educativo, cria oportunidades para que os educandos assumam papel ativo na construção do conhecimento, fortalecendo o protagonismo juvenil e a formação integral.

Entre as diferentes abordagens do teatro na educação, destaca-se o Teatro do Oprimido, desenvolvido por Augusto Boal, cuja proposta rompe com a lógica do espectador passivo e transforma os participantes em sujeitos ativos da ação teatral. Inspirada nos princípios da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1987), essa metodologia compreende o teatro como espaço de diálogo, reflexão crítica e transformação social, possibilitando que os sujeitos problematizem suas experiências e construam coletivamente alternativas para a realidade vivida.

Nessa perspectiva, o teatro deixa de constituir apenas uma manifestação artística para assumir uma dimensão pedagógica e emancipatória. Conforme destaca Boal (2009), a prática teatral possibilita que os indivíduos reflitam criticamente sobre as relações de poder presentes na sociedade, favorecendo processos de conscientização e de exercício da cidadania. Ao mesmo tempo, a pedagogia freireana compreende a autonomia como resultado de práticas educativas fundamentadas no diálogo, na participação e na valorização das experiências dos educandos,

elementos que encontram no teatro um ambiente privilegiado de desenvolvimento.

Embora a legislação educacional brasileira reconheça a importância da arte na formação humana e diversas pesquisas apontem os benefícios das práticas teatrais no contexto escolar, ainda são limitados os estudos que investigam, de forma empírica, como essas práticas contribuem para a construção da autonomia dos estudantes em espaços educativos inovadores. Essa lacuna torna-se ainda mais relevante quando se considera a realidade dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura (CJCC), instituições da rede estadual da Bahia que desenvolvem propostas pedagógicas voltadas ao protagonismo estudantil, à interdisciplinaridade e à aprendizagem por meio de experiências formativas.

Nesse contexto, o Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Serrinha constitui um espaço privilegiado para compreender as contribuições do teatro para o desenvolvimento da autonomia discente. Inserido no Território do Sisal, o CJCC desenvolve oficinas que valorizam a participação ativa dos estudantes, a experimentação, a criatividade e a construção colaborativa do conhecimento, características que dialogam diretamente com os pressupostos do Teatro do Oprimido e da educação emancipatória.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar o impacto do teatro na construção da autonomia do educando, a partir de evidências produzidas em um estudo de caso realizado no Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Serrinha. Especificamente, busca compreender como as práticas teatrais inspiradas no Teatro do Oprimido contribuem para o desenvolvimento da autonomia estudantil, identificar seus desafios e potencialidades como estratégia pedagógica e discutir suas contribuições para a formação integral dos educandos.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de estudo de caso, fundamentada na produção de dados obtidos por observações, entrevistas e questionários realizados com gestores, educadores e estudantes participantes das oficinas teatrais. A análise dos dados foi orientada pelo diálogo entre o referencial teórico e as experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa.

Ao evidenciar as contribuições do teatro para a formação crítica, participativa e autônoma dos estudantes, este estudo pretende ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas inovadoras na educação pública, oferecendo evidências que reforçam o potencial do teatro como estratégia de fortalecimento da autonomia discente e da formação cidadã.

Referencial teórico

O teatro, quando compreendido como prática educativa, ultrapassa sua dimensão artística e assume papel relevante na formação crítica, ética e social dos estudantes. Ao favorecer a experimentação, o diálogo, a criatividade e a expressão, constitui-se como estratégia pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas e fortalecer o protagonismo discente. Nessa perspectiva, o fazer teatral não se limita à encenação, mas configura-se como espaço de construção coletiva do conhecimento e de reflexão sobre a realidade social (Boal, 2009; Freire, 1987).

Entre as abordagens que articulam arte e educação, destaca-se o Teatro do Oprimido, desenvolvido por Augusto Boal, cuja proposta rompe com a lógica tradicional do espectador passivo e transforma todos os participantes em sujeitos ativos do processo teatral. Para Boal (2009), o teatro constitui um instrumento de leitura crítica do mundo, permitindo que os indivíduos analisem situações de opressão, experimentem alternativas e desenvolvam maior consciência sobre sua capacidade de intervenção na realidade.

Partindo desse pressuposto, Boal (2006 [1974]) afirma:

> Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar... até mesmo dentro dos teatros (Boal, 2006, p.06).

Essa concepção aproxima-se da pedagogia crítica de Paulo Freire (1987), para quem a educação deve favorecer processos de conscientização, autonomia e emancipação. Ao defender uma educação fundamentada no diálogo, Freire compreende o estudante como sujeito histórico, capaz de interpretar criticamente sua realidade e participar ativamente da transformação social. Nesse sentido, a autonomia não representa independência absoluta, mas um processo contínuo de construção da capacidade de decidir, refletir e agir com responsabilidade.

A convergência entre as propostas de Boal e Freire evidencia o potencial do teatro como prática educativa emancipatória. Enquanto Freire utiliza o diálogo como princípio pedagógico, Boal transforma esse diálogo em ação dramática, possibilitando que os participantes problematizem conflitos sociais e experimentem coletivamente novas formas de enfrentamento das situações vivenciadas. Dessa forma, o teatro

torna-se espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da participação democrática.

No contexto escolar, diversos autores reconhecem a contribuição do teatro para a formação integral dos estudantes. Reverbel (1997) defende sua inserção como prática pedagógica permanente, capaz de favorecer o desenvolvimento da comunicação, da criatividade, da expressão corporal e das relações interpessoais. Na mesma direção, Koudela (1992) compreende o teatro como linguagem educativa que amplia as possibilidades de interação, colaboração e construção coletiva do conhecimento.

Ao longo dos séculos, o teatro se expandiu para acompanhar as mudanças sociais e educacionais, tornando-se um valioso instrumento pedagógico. Sua capacidade de envolver, emocionar e estimular o pensamento crítico o transformou em uma ferramenta poderosa no processo de ensino e aprendizado. Segundo Peixoto (1986, p.13), "o teatro tem uma história específica, capítulo essencial da história da produção cultural da humanidade". Conforme o autor supracitado:

> O teatro inúmeras vezes parece um expressão em crise... sua função social tem sido constantemente redefinida. Desde muitos séculos antes de nossa era até hoje, nunca deixou de existir: há algum impulso no homem, desde seus primórdios, que necessita deste instrumento de diversão e conhecimento, prazer e denúncia (Peixoto, 1986, p.7).

No século XVI, o teatro foi amplamente utilizado como recurso pedagógico, sendo que no Brasil tem suas origens nas representações catequéticas destinadas aos povos indígenas, nas quais as peças foram elaboradas com propósitos didáticos, ocorrendo à transmissão e adaptação dos preceitos cristãos à cultura indígena conforme discute Prado (1993). Ao longo da história, o teatro se consolida como uma prática sociocultural fundamental, manifestando-se não apenas no contexto artístico, mas também nas interações sociais cotidianas, nas quais os sujeitos consciente ou inconscientemente, recorrem a elementos do teatro. Conforme aponta Peixoto (1986, p.34): "escolha de uma forma de participar e atuar na vida sócio-política de uma comunidade, utilizando o teatro como instrumento a serviço da transformação".

Peixoto (1986) acrescenta que o teatro mantém estreita relação com a sociedade, funcionando simultaneamente como expressão artística e espaço de reflexão sobre a realidade. Ao representar conflitos humanos, valores e relações sociais, possibilita aos participantes compreender

diferentes perspectivas, desenvolver empatia e construir novos significados para suas experiências.

Essas contribuições dialogam diretamente com a compreensão contemporânea da autonomia discente. Mais do que desenvolver competências cognitivas, a autonomia envolve a capacidade de tomar decisões, resolver problemas, assumir responsabilidades e participar criticamente dos processos educativos. Para Freire (1996), essa autonomia é construída nas relações dialógicas estabelecidas entre educadores e estudantes, em práticas pedagógicas que valorizam a escuta, a participação e a produção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, o teatro favorece experiências que estimulam diferentes dimensões da autonomia. Ao interpretar personagens, criar cenas, solucionar conflitos dramáticos e atuar coletivamente, os estudantes exercitam a argumentação, a criatividade, a cooperação e o pensamento crítico. Essas experiências fortalecem a autoconfiança, ampliam a capacidade de expressão e contribuem para que os educandos assumam papel protagonista em seu processo de aprendizagem.

Além disso, o teatro possibilita aos estudantes o desenvolvimento do pensamento criativo, da cooperação social, da capacidade de controle emocional, da expressão clara de ideias e da formação da personalidade. Nesse processo:

> Aprofundam o conhecimento lúcido e crítico da própria realidade que os cerca, engravidando-os de um prazer capaz de torná-los mais conscientes e mais vigorosos enquanto homens racionais, dotados de possibilidade de agir e dominar as forças da natureza e da sociedade, transformando as relações entre homens na necessária urgência de construir democracia e liberdade (Peixoto, 1986, p.10).

Ao mesmo tempo, o teatro se constitui como uma prática coletiva, na qual as experiências individuais contribuem para o aprendizado e crescimento dos demais participantes. Como destaca Peixoto (1986, p. 13), "o teatro age diretamente sobre os homens, que são os verdadeiros agentes da construção da vida social", reforçando seu papel como instrumento de formação crítica, social e política.

Estudos recentes sobre teatro na educação reforçam essa compreensão ao demonstrar que as práticas teatrais favorecem o protagonismo juvenil, o desenvolvimento das competências socioemocionais e a formação cidadã. Embora realizados em diferentes contextos educacionais, esses estudos convergem ao reconhecer o teatro como metodologia capaz de promover

aprendizagem ativa, participação democrática e desenvolvimento da autonomia estudantil, evidenciando seu potencial como estratégia pedagógica na educação básica.

À luz dessas contribuições teóricas, compreende-se que o teatro constitui uma prática educativa crítica e transformadora, capaz de articular dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas da aprendizagem. Ao promover experiências fundamentadas no diálogo, na criatividade e na participação, fortalece a construção da autonomia dos educandos e amplia as possibilidades de uma educação comprometida com a formação integral e a emancipação humana.

Aspectos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de um estudo de caso no Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC) de Serrinha, Bahia. A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vivenciadas nas práticas teatrais, considerando a complexidade das relações estabelecidas entre teatro, educação e autonomia discente. Segundo Lüdke e André (2007), essa abordagem permite analisar fenômenos em seus contextos naturais, valorizando as interpretações e experiências dos participantes.

O estudo de caso foi adotado por possibilitar a investigação aprofundada de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real (Yin, 2001). Nesse sentido, o CJCC de Serrinha constituiu o campo empírico da pesquisa por desenvolver práticas pedagógicas voltadas ao protagonismo juvenil, à interdisciplinaridade e à formação integral dos estudantes, características que dialogam com o objeto investigado.

Participaram da pesquisa dez sujeitos diretamente envolvidos nas atividades desenvolvidas pela instituição: uma gestora, uma vice-gestora, três educadores e cinco estudantes que participaram das oficinas teatrais. A seleção ocorreu de forma intencional, considerando a experiência dos participantes com as práticas de teatro desenvolvidas no contexto do Centro Juvenil.

A produção dos dados foi realizada por meio de observação participante, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. A observação permitiu acompanhar as oficinas teatrais e registrar as

interações estabelecidas entre os participantes durante as atividades. As entrevistas possibilitaram compreender as percepções de gestores, educadores e estudantes acerca das contribuições do teatro para a construção da autonomia, enquanto os questionários complementaram as informações obtidas, permitindo identificar percepções recorrentes entre os participantes.

Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), procedimento que possibilitou organizar, categorizar e interpretar os discursos produzidos pelos participantes. Para ampliar a consistência das interpretações, realizou-se a triangulação das informações provenientes dos diferentes instrumentos de coleta, confrontando os registros das observações, das entrevistas e dos questionários.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 81257224.7.0000.0057, respeitando os princípios estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, no caso dos menores de idade, também foi obtido o Termo de Assentimento, garantindo a participação voluntária, o anonimato e a confidencialidade das informações produzidas.

Resultados e discussões

A intervenção foi realizada no segundo semestre de 2024, no Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC) de Serrinha, por meio de oficinas fundamentadas nos princípios do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. As atividades envolveram jogos teatrais, improvisações, Teatro-Fórum, Teatro-Imagem e rodas de conversa, organizadas em uma perspectiva participativa e dialógica, com o objetivo de favorecer a reflexão crítica, o protagonismo juvenil e a construção da autonomia dos estudantes.

As observações realizadas durante as oficinas evidenciaram mudanças progressivas no comportamento dos participantes. Os jogos teatrais contribuíram para a redução da timidez, o fortalecimento da expressividade corporal e verbal, a ampliação da confiança entre os estudantes e o aumento da participação nas atividades coletivas. Esses resultados corroboram a concepção de Boal (2009), segundo a qual o teatro constitui um instrumento de conscientização, e dialogam com Freire (1996), ao evidenciar que a autonomia se desenvolve em práticas educativas fundamentadas no diálogo e na participação.

A construção coletiva de cenas abordando situações de racismo, violência, preconceito, bullying, desigualdade de gênero, homofobia e exclusão escolar permitiu que os estudantes analisassem criticamente problemas presentes em seu cotidiano. Durante as sessões de Teatro-Fórum, os participantes assumiram o papel de "espect-atores", intervindo nas cenas e propondo alternativas para enfrentar as situações representadas. Esse processo favoreceu o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisões, aproximando-se da proposta emancipatória defendida por Boal (2009).

Os registros das observações e das entrevistas indicaram que o teatro constituiu um espaço de acolhimento e expressão de experiências frequentemente silenciadas. Os estudantes relataram vivências relacionadas à discriminação, conflitos familiares, dificuldades emocionais e exclusão social, demonstrando que as atividades favoreceram não apenas a expressão artística, mas também processos de escuta, diálogo e fortalecimento da autoestima. Essa dimensão humanizadora reforça a compreensão do teatro como prática educativa comprometida com a formação integral.

Outro aspecto evidenciado foi o fortalecimento da autonomia dos participantes. Ao longo das oficinas, os estudantes passaram a elaborar roteiros, organizar apresentações, definir personagens e conduzir debates após as encenações, assumindo responsabilidades antes atribuídas aos educadores. Essa participação ativa aproxima-se das competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), especialmente aquelas relacionadas ao protagonismo, à argumentação, à cooperação e ao pensamento crítico.

As entrevistas confirmaram essas evidências. Os estudantes associaram sua participação nas oficinas à superação da timidez, à melhoria da comunicação, ao fortalecimento da autoestima e ao desenvolvimento da capacidade de falar em público. Também destacaram maior facilidade para trabalhar em grupo, respeitar opiniões divergentes e compreender diferentes perspectivas, resultados que convergem com as contribuições de Koudela (1992) acerca do potencial educativo do jogo teatral.

Na percepção dos gestores e educadores, houve maior participação dos estudantes nas atividades escolares, melhoria da oralidade, aumento da iniciativa e fortalecimento do protagonismo juvenil. Além disso, observou-se que as práticas teatrais favoreceram relações interpessoais mais colaborativas, reduzindo conflitos e ampliando atitudes de cooperação,

respeito e escuta, elementos coerentes com a perspectiva dialógica proposta por Freire (1987).

Apesar dos resultados positivos, a pesquisa também identificou desafios para a consolidação do teatro como prática pedagógica permanente, entre eles a insuficiência de formação específica dos docentes, limitações de recursos materiais e tempo reduzido para planejamento das oficinas. Esses aspectos corroboram Desgranges (2018), ao destacar que a efetiva inserção do teatro na escola depende tanto da valorização institucional da arte quanto da formação continuada dos educadores.

Os achados confirmam as perspectivas de Boal (2009) e Freire (1996), ao evidenciarem que práticas teatrais fundamentadas no diálogo e na participação favorecem processos de autonomia e emancipação estudantil.

De forma geral, a análise integrada das observações, entrevistas e questionários permitiu concluir que o Teatro do Oprimido favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica, da criatividade e do protagonismo juvenil. As experiências vivenciadas contribuíram para a construção de ambientes educativos mais participativos, democráticos e inclusivos, além de estimular a continuidade das práticas teatrais em outras ações pedagógicas do CJCC. Esses resultados reforçam o potencial do teatro como estratégia educativa comprometida com a formação integral e com a emancipação dos estudantes, em consonância com os pressupostos de Boal e Freire.

Considerações finais

A análise desenvolvida permitiu concluir que as práticas teatrais fundamentadas no Teatro do Oprimido constituem uma estratégia pedagógica relevante para o fortalecimento da autonomia discente, ao favorecer processos educativos pautados no diálogo, na participação e na construção coletiva do conhecimento. No contexto investigado, o teatro mostrou-se capaz de potencializar uma formação comprometida com o protagonismo juvenil, a reflexão crítica e o desenvolvimento integral dos estudantes.

O estudo também evidencia que a consolidação dessa proposta requer investimentos em formação docente, planejamento pedagógico e valorização da arte como componente estruturante do processo educativo,

de modo a ampliar as possibilidades de integração entre práticas artísticas e ensino.

Embora os resultados estejam circunscritos ao estudo de caso realizado no Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Serrinha, as evidências produzidas reforçam o potencial do teatro como metodologia educativa em diferentes contextos da educação básica. Nesse sentido, recomenda-se a realização de novas pesquisas que investiguem os impactos das práticas teatrais em outros espaços escolares, com diferentes públicos e abordagens metodológicas, ampliando a compreensão sobre suas contribuições para a autonomia, a formação cidadã e a educação emancipatória.

Referências

BAHIA. **Decreto n.º 12.829, de 04 de maio de 2011**. Dispõe sobre a criação, organização e funcionamento dos Centros Juvenis de Ciência e Cultura – CJCC, Unidades Escolares, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2011.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Centros Juvenis de Ciência e Cultura**: documento-base. Salvador: SEC/BA, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOAL, A. **O teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2018.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOUDELA, I. D. **Jogo teatral no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2007.

PEIXOTO, F. **O que é teatro?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

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

ESCUTA, IMAGINAÇÃO E PROTAGONISMO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Matheus Bastos Ribeiro
Centro Universitário Anísio Teixeira - UNIFAT

Beatriz Silva Adorno
Centro Universitário Anísio Teixeira - UNIFAT

Rosana Fernandes Falcão
Centro Universitário Anísio Teixeira - UNIFAT

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, promovendo experiências que envolvem brincadeiras, interações, construção da identidade, linguagem e diferentes formas de compreender o mundo. Nesse contexto, o estágio supervisionado constitui um espaço formativo essencial para a formação inicial de professores, ao aproximar os conhecimentos acadêmicos da realidade escolar e possibilitar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Os referenciais que orientam que as práticas educativas na Educação Infantil sustentam uma concepção de educação comprometida com o protagonismo das crianças, a valorização das múltiplas linguagens, organizadas a partir das interações e brincadeiras, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e de direitos. Assim, o estágio possibilita compreender como esses princípios se concretizam no cotidiano escolar e como o professor atua na mediação das experiências infantis.

Este artigo apresenta um relato de experiência do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede pública de Feira de Santana/BA. A vivência ocorreu com uma turma do Grupo 4, composta por crianças de quatro anos, envolvendo momentos de observação, coparticipação e intervenção pedagógica, com destaque para a oficina de leitura “Theo e o

Caderninho Azul", desenvolvida como estratégia de incentivo à literatura, à imaginação, à oralidade e à expressão artística.

O estudo tem como questão norteadora: de que maneira as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado contribuíram para a compreensão da prática docente na Educação Infantil e para a construção da identidade profissional do futuro professor? Nesse sentido, objetiva analisar as contribuições do estágio para a formação docente, considerando as experiências de observação, participação e intervenção pedagógica realizadas no contexto da Educação Infantil.

A pesquisa justifica-se pela relevância do estágio como componente curricular que possibilita compreender os desafios e as especificidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas, evidenciando a importância da literatura infantil, da escuta sensível e do protagonismo infantil na construção de aprendizagens significativas.

De abordagem qualitativa e caráter descritivo, o estudo configura-se como relato de experiência, desenvolvido a partir de observação participante, registros das vivências e análise da intervenção pedagógica realizada junto à turma. As reflexões apresentadas buscam contribuir para o debate sobre a formação inicial docente e reafirmar o estágio supervisionado como espaço de aprendizagem, investigação e construção de práticas comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

Referencial teórico

A Educação Infantil, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo, social e cultural, por meio de experiências pautadas nas interações e brincadeiras (Brasil, 2018). Nessa concepção, a criança é reconhecida como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de produzir cultura, estabelecer relações e construir conhecimentos a partir das vivências no ambiente educativo.

A BNCC organiza o trabalho pedagógico da Educação Infantil em cinco campos de experiências, destacando-se o campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", que valoriza a literatura, a oralidade, a contação de histórias e as diferentes formas de expressão como elementos fundamentais para o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. O

contato com a literatura amplia o repertório cultural das crianças, favorece a criatividade, a comunicação e a elaboração simbólica.

No contexto da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana, o Caderno de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil (COAEI) complementa essas orientações ao propor práticas pedagógicas alinhadas às características e necessidades das diferentes faixas etárias. O documento reforça a importância de planejamentos que considerem os interesses, as potencialidades e a participação ativa das crianças, valorizando o cotidiano escolar como espaço de aprendizagem, autonomia e construção de sentidos.

Segundo Áries (1981, p. 11), a criança era antes percebida como um "adulto em miniatura", e, "[...] mal adquiria algum embaraço físico, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos". No entanto, a partir da década de 1990, essa visão foi sendo gradualmente substituída por uma concepção que reconhece a criança como um sujeito social e histórico, em consonância com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2009), que compreende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais e da mediação cultural. Nessa nova perspectiva, de base sociointeracionista, o professor exerce papel fundamental ao criar situações de aprendizagem que possibilitem avanços na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança. Para tal, a linguagem, a brincadeira e a imaginação assumem papel central, pois permitem a construção de significados e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, a literatura infantil constitui uma importante ferramenta pedagógica, pois possibilita experiências de imaginação, expressão de sentimentos, ampliação da oralidade e construção de conhecimentos. As histórias, os desenhos, as narrativas e as brincadeiras inspiradas no universo literário favorecem a participação infantil e contribuem para o desenvolvimento integral, articulando diferentes campos de experiências previstos pela BNCC.

As reflexões de Arroyo (2019) ampliam essa compreensão ao defender o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e culturais. Para o autor, as práticas educativas precisam considerar as trajetórias, identidades e experiências das infâncias, superando modelos centrados apenas na transmissão de conteúdo. Assim, educar envolve acolher as singularidades das crianças e construir espaços de participação e respeito.

Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Ribeiro (2026) sobre a escuta das crianças na Educação Infantil. A autora destaca que

reconhecer a infância como produtora de conhecimentos implica criar oportunidades para que as crianças expressem suas opiniões, formulem hipóteses e participem da organização das experiências pedagógicas. A escuta sensível fortalece o protagonismo infantil e contribui para relações educativas mais democráticas e significativas.

As orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reforçam a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas na participação das crianças, na investigação e na valorização das múltiplas linguagens. Nessa perspectiva, a criança é reconhecida como protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. As DCNEI (Brasil, 2009), em seu artigo 4º, definem a criança como "Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva." (2009, p.12). O professor assume a função de mediador das experiências infantis. Cabe a ele organizar ambientes e propor situações de aprendizagem que favoreçam a autonomia, a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento integral das crianças, respeitando seus interesses, potencialidades e formas de expressão.

Esses fundamentos orientaram a proposta pedagógica desenvolvida durante o estágio supervisionado, especialmente a oficina de leitura "Theo e o Caderninho Azul". A atividade buscou envolver as crianças na construção da narrativa, valorizando suas interpretações, ideias e formas de expressão, concebendo a literatura infantil como espaço de imaginação, pertencimento, desenvolvimento da oralidade e fortalecimento dos vínculos afetivos.

Dessa forma, os referenciais apresentados sustentam uma concepção de Educação Infantil comprometida com o protagonismo das crianças, a valorização das múltiplas linguagens e a articulação entre teoria e prática. Nesse contexto, o estágio supervisionado constitui espaço formativo essencial para que o futuro professor desenvolva uma atuação crítica, reflexiva sobre a realidade educacional, fundamentada nas especificidades da infância (Pimenta; Lima**,** 2012).

Aspectos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida na modalidade de relato de experiência. A abordagem qualitativa busca compreender fenômenos

sociais em seus contextos naturais, privilegiando a interpretação das experiências, das interações e dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos (Minayo, 2014). O caráter descritivo justifica-se pelo propósito de registrar, analisar e interpretar as vivências decorrentes do estágio supervisionado, sem a intenção de estabelecer relações de causa e efeito (Gil, 2019).

A pesquisa foi desenvolvida durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede pública municipal de Feira de Santana, Bahia. O campo de estudo compreendeu uma turma do Grupo 4, composta por crianças com quatro anos de idade, sob acompanhamento da professora regente e da equipe gestora da instituição.

O desenvolvimento das atividades ocorreu em três etapas, no período de 27/04 a 22/05/2026. Inicialmente, realizou-se a observação participante, com o objetivo de conhecer a organização do espaço escolar, a rotina da instituição, as práticas pedagógicas desenvolvidas e as interações estabelecidas entre professores e crianças. Na segunda etapa, ocorreu a coparticipação nas atividades pedagógicas, momento em que foi possível acompanhar e colaborar com as ações conduzidas pela professora regente, estabelecendo maior aproximação com as crianças e compreendendo a dinâmica da prática docente. Na etapa final, realizou-se a intervenção pedagógica por meio da oficina de leitura *Theo e o Caderninho Azul*, planejada com base nos princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), priorizando experiências pautadas nas interações, nas brincadeiras, na literatura infantil, na oralidade e na expressão artística. A atividade foi elaborada pelos estagiários, sob a orientação da professora de estágio, considerando as características da faixa etária das crianças e os objetivos de aprendizagem previstos para a Educação Infantil.

A produção dos dados ocorreu por meio de registros em diário de campo, anotações das observações realizadas durante o estágio e registros das atividades desenvolvidas na intervenção pedagógica. Segundo Minayo (2014), o diário de campo constitui um importante instrumento de pesquisa qualitativa, por possibilitar o registro sistemático das experiências, das percepções e das situações observadas no contexto investigado.

A análise das informações foi realizada de forma interpretativa, articulando as vivências do estágio com os referenciais teóricos sobre formação docente, estágio supervisionado e Educação Infantil. Conforme Severino (2017), a análise qualitativa busca compreender os significados

produzidos nas experiências investigadas, relacionando-os ao referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

Por envolver exclusivamente observações e atividades pedagógicas desenvolvidas durante o estágio curricular obrigatório, sem identificação dos participantes e sem divulgação de informações pessoais, foram preservados o anonimato da instituição e das crianças, respeitando os princípios éticos da pesquisa e da atuação profissional docente.

Resultados e discussões

As experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil evidenciaram a importância da articulação entre teoria e prática na construção da identidade docente. Nessa perspectiva, o estágio configura-se como espaço de formação, investigação e reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, permitindo ao licenciando compreender a complexidade do trabalho educativo e ressignificar os conhecimentos construídos na formação inicial (Pimenta; Lima, 2012). As observações e a intervenção pedagógica, confirmaram que a Educação Infantil transcende a dimensão assistencial, constituindo-se como um espaço de promoção do desenvolvimento integral por meio das interações, das brincadeiras e das múltiplas linguagens, em consonância com a BNCC (Brasil, 2018).

Durante a etapa de observação, verificou-se uma rotina organizada em momentos de acolhida, rodas de conversa, atividades pedagógicas, alimentação e recreação, favorecendo vínculos afetivos e a convivência entre as crianças. Contudo, observou-se o uso restrito da biblioteca e o acesso limitado aos livros e materiais de leitura no cotidiano da sala. Esse aspecto contrasta com as orientações da BNCC (Brasil, 2018), que reconhece a literatura como direito de aprendizagem e elemento constitutivo das experiências infantis, ao possibilitar a ampliação das formas de expressão, comunicação e produção de sentidos.

A oficina de leitura *Theo e o Caderninho Azul* constituiu o momento mais significativo da intervenção pedagógica. Desenvolvida de forma seriada, a narrativa despertou expectativas, favoreceu a memória narrativa, estimulou a oralidade e incentivou as crianças a formular hipóteses, estabelecer relações com suas vivências e participar da construção da história. Esses resultados corroboram Vygotsky (2009), para quem a imaginação não se desenvolve de forma espontânea, mas é produzida nas relações sociais e mediada pela linguagem, constituindo importante elemento para o desenvolvimento cognitivo e criativo da criança.

A participação ativa das crianças na elaboração dos acontecimentos da narrativa evidencia uma prática pedagógica coerente com a concepção de criança defendida pela BNCC (Brasil, 2018) e pelo COAEI (Feira de Santana, 2021), que a reconhece como sujeito de direitos, protagonista de seu processo de aprendizagem. Nessa mesma direção, Ribeiro (2026) destaca que a escuta qualificada das crianças amplia sua participação nas decisões pedagógicas e fortalece práticas educativas mais democráticas. Ao incorporar as sugestões, hipóteses e interpretações das crianças ao desenvolvimento da história, a intervenção deslocou-as da posição de ouvintes para a condição de coprodutoras da narrativa.

O envolvimento afetivo com o personagem Theo, evidenciado pela decisão coletiva de atribuir seu nome ao mascote da turma, demonstra que a literatura infantil ultrapassa a função de entretenimento e constitui importante instrumento para a construção de vínculos, da imaginação e da identidade. Tal compreensão dialoga com Áries (1978), ao evidenciar que a infância passou a ser reconhecida historicamente como uma etapa com características e necessidades próprias, exigindo práticas pedagógicas que valorizem as especificidades do universo infantil e suas formas particulares de compreender e representar o mundo.

Outro aspecto significativo ocorreu durante uma atividade artística, quando uma criança afirmou: *"Theo é preto. Vou pintar de marrom."* A manifestação espontânea evidencia que as crianças elaboram percepções sobre identidade e diversidade desde os primeiros anos de vida. Nessa perspectiva, Arroyo (2019) defende que reconhecer as diferentes infâncias implica considerar suas identidades, histórias e modos de existência como dimensões constitutivas da prática educativa. Assim, a atividade mostrou-se um recurso capaz de favorecer experiências de reconhecimento, pertencimento e valorização da diversidade étnico-racial.

A participação de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também merece destaque. Embora, segundo a cuidadora, apresentasse dificuldade para permanecer nas atividades regulares da sala, durante a oficina de leitura manteve-se integrada ao grupo e participou das propostas desenvolvidas. Ainda que esse resultado não permita generalizações, evidencia o potencial das práticas lúdicas, da mediação pedagógica e da literatura infantil para ampliar as possibilidades de participação e interação das crianças, conforme a perspectiva inclusiva, que assegura o direito de aprendizagem e participação de todos os estudantes.

As experiências vivenciadas também evidenciaram desafios inerentes à docência na Educação Infantil. A necessidade de atender simultaneamente às demandas das crianças, reorganizar o planejamento diante das situações emergentes e administrar o tempo pedagógico demonstrou que o planejamento deve ser compreendido como um processo flexível e continuamente reavaliado. Essa compreensão reforça a concepção de Pimenta e Lima (2012), segundo a qual a prática docente se constitui em permanente movimento de reflexão, ação e reconstrução do fazer pedagógico.

De modo geral, os resultados indicam que a intervenção favoreceu o desenvolvimento da oralidade, da imaginação, da criatividade, da expressão artística e das interações entre as crianças, fortalecendo práticas centradas na escuta sensível e no protagonismo infantil. Além disso, reafirmam a relevância do estágio supervisionado como espaço privilegiado de aproximação entre universidade e escola, possibilitando ao futuro professor compreender a realidade educativa, refletir criticamente sobre sua prática e construir uma atuação comprometida com os direitos das crianças e com uma educação humanizadora (Pimenta; Lima, 2012; Arroyo, 2019).

Considerações finais

As experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil evidenciaram a relevância desse componente curricular para a formação inicial docente, ao possibilitar a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. A inserção no cotidiano da instituição permitiu compreender que a docência na Educação Infantil exige planejamento, intencionalidade, sensibilidade e mediação, considerando as especificidades da infância e o protagonismo das crianças.

A observação da rotina escolar e a realização da oficina de leitura "Theo e o Caderninho Azul" demonstraram o potencial da literatura infantil como recurso pedagógico para favorecer a oralidade, a imaginação, a criatividade, a expressão artística e a construção de vínculos afetivos. A participação das crianças na elaboração da narrativa reforçou a importância da escuta sensível e do reconhecimento infantil como princípios fundamentais das práticas educativas, conforme defendem a BNCC (Brasil, 2018) e os referenciais teóricos discutidos neste estudo.

Os resultados indicaram que propostas fundamentadas nas interações, brincadeiras e múltiplas linguagens contribuem para

aprendizagens mais significativas e para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, o estágio possibilitou compreender os desafios da prática docente, como a necessidade de reorganização constante do planejamento, atendimento às diferentes demandas da turma e criação de oportunidades diversificadas de aprendizagem.

Nesse sentido, o estágio configurou-se como espaço de investigação, reflexão e construção da identidade profissional, favorecendo o desenvolvimento de habilidades relacionadas à observação, planejamento, intervenção e avaliação das práticas pedagógicas. A experiência reafirma o papel do professor como mediador de experiências que promovem autonomia, inclusão, participação, aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Assim, este estudo destaca o estágio supervisionado como espaço essencial de articulação entre teoria e prática e de produção de conhecimentos sobre a Educação Infantil. Ressalta-se ainda a importância de novas investigações sobre a literatura infantil, a escuta das crianças e as práticas participativas como estratégias de fortalecimento da aprendizagem e da formação docente em diferentes contextos educativos.

Referências

ÁRIES, Phillipe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARROYO, Miguel González. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

FEIRA DE SANTANA (BA). Secretaria Municipal de Educação**. Caderno de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil.** Feira de Santana: SEDUC, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento***: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Marina. Como ouvir os alunos de 4 e 5 anos transformou uma escola pública de São Paulo. **Revista Época**, São Paulo, 2026. Disponível em: https://epoca.globo.com/. Acesso em: 22 jul. 2026.

SÃO BERNARDO DO CAMPO (SP). Secretaria de Educação. **Caderno 3:** Orientações Curriculares para a Educação Infantil. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

DOS VÍNCULOS A UMA FUNÇÃO SOCIAL: ARTICULAÇÕES ENTRE CLIMA ESCOLAR, RELAÇÕES INTERPESSOAIS E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Mirian Meira da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Jamile Cristina Rocha Campos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Josias Benevides da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

O ambiente escolar é um espaço privilegiado de formação humana, no qual se constroem saberes, valores e práticas que influenciam diretamente a constituição dos sujeitos e sua inserção na sociedade. Nesse contexto, tem-se intensificado a atenção a um tema que, embora sempre presente, ganhou força significativa nos últimos anos: as relações interpessoais e a convivência no ambiente escolar, elementos diretamente ligados ao clima escolar.

Cada vez mais, compreende-se que a forma como estudantes, professores e demais profissionais da educação se relacionam impacta profundamente não apenas na aprendizagem, mas também o bem-estar e o desenvolvimento emocional de todos. Por isso, é necessário refletir como as relações interpessoais se estabelecem e de que maneira podem contribuir para um clima escolar positivo e acolhedor.

Assim, o objetivo deste estudo é analisar, em produções acadêmicas da área de educação, as articulações estabelecidas entre a qualidade do clima institucional, as relações interpessoais escolares e a formação para a cidadania. A escola contemporânea assume a responsabilidade não apenas no campo pedagógico, mas também na formação ética e humana, orientando crianças e jovens para uma vida social que permita o reconhecimento de si e do outro, o diálogo e a valorização das diferenças.

Assim, esse trabalho se justifica pelas relações interpessoais vivenciadas na unidade escolar, as quais influenciam a formação do estudante, e pela forma como os vínculos são tecidos no contexto escolar, podendo favorecer, ou não, a transformação desse estudante em um cidadão crítico e consciente. Pesquisas nacionais e internacionais têm evidenciam a relação existente entre um clima escolar positivo e o desempenho escolar dos alunos. Rizzoto e França (2018) apontaram que 68% dos estudantes brasileiros afirmam que o clima escolar é negativo e reclamam de aulas interrompidas , pois os professores precisam parar para manter a ordem na sala, além da dificuldade em escutar o docente durante a aula.

Nesse contexto, este trabalho foi desenvolvido, a partir de pesquisa bibliográfica e breve revisão de literatura, com a finalidade de buscar respostas para a seguinte questão: de que forma as produções acadêmicas em educação articulam a influência da qualidade do clima escolar e das relações interpessoais na formação para a cidadania?

Na literatura da área, normalmente encontramos esses conceitos de maneira dispersa. Esta pesquisa surge, portanto, da necessidade de compreender a relação entre eles, principalmente para evidenciar a importância de que toda a comunidade escolar aja de forma ética e democrática. Dessa maneira, colabora-se para a construção de um ambiente agradável, no qual os estudantes sejam incentivados a atuar com base nesses mesmos valores, inspirados pela realidade que vivenciam diariamente na escola.

Portanto, discutir e promover um clima escolar mais acolhedor e respeitoso torna-se uma necessidade urgente, pois é nas pequenas interações cotidianas que se constroem vínculos, fortalecem-se valores e se formam cidadãos capazes de conviver com empatia e responsabilidade.

Referencial teórico

Para investigar sobre as articulações estabelecidas entre os conceitos clima escolar, relações interpessoais e formação para a cidadania, os textos selecionados após as etapas de busca, triagem e análise integral estão compilados no quadro a seguir que apresenta o estado do conhecimento.

Quadro 1 – Estado do Conhecimento

Descritor: "Clima escolar"			
TÍTULO	**AUTOR**	**SITE**	**ANO**
A convivência nas escolas: desafios e possibilidades	VINHA, Telma P.; NUNES, Cesar Augusto Amaral; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de.	Scielo	2025
Revisão integrativa de intervenções com foco no clima escolar	SILVA, Ana Claudia Pinto da; FERNANDES, Grazielli; BRAGA, João Pedro Guidalli; DANZMANN, Pâmela Schultz; DURGANTE, Helen Bedinoto; PATIAS, Naiana Dapieve.	Scielo	2025
Clima Escolar: Uma Revisão Sistemática De Literatura	SILVA, Ellery Henrique Barros da; SOUSA, Yamila Larisse Gomes de; NEGREIROS, Fauston; FREIRE, Sandra Elise de Assis.	Google Acadêmico	2021
Descritor: "relações interpessoais na escola"			
Conflitos interpessoais na escola e a formação de sujeitos moralmente autônomos	MONTEIRO, Raylane Farias; PEREIRA, Antônio Igo Barreto.	Google Acadêmico	2024
As relações interpessoais no processo educativo: reflexões e perspectivas contemporâneas	SILVA, Adriano Rosa da.	Google acadêmico	2025
Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local	BAIA, Samira Fakhouri; MACHADO, Lucília Regina de Souza.	Scielo	2021
Descritor: "Formação para a cidadania"			
Escola, cidadania e formação cidadã.	GOMED, Rickardo Léo Ramos.	Google Acadêmico	2022
Educação e cidadania: dimensões inextrincáveis	SANTOS, Adelcio Machado dos.	Google Acadêmico	2022
Educação para a construção da cidadania	RIEGERT, Matheus Guerine; REIS, Márcia Teixeira Cavalcanti; FRIEDE, Reis.	Google Acadêmico	2023

Fonte: Google Acadêmico e Scielo (2026).

A função social da escola: formação para a cidadania

É consenso que a instituição escolar desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos na sociedade. Para Dewey (1967, p. 8), "a escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura". Isso significa que ela precisa ser um laboratório no qual o estudante possa experimentar a convivência em grupo, aprendendo com situações de "comunicação" e "cooperação" conectadas com a vida em sociedade, de forma que este possa contribuir para a transformação social (Dewey, 1967, p. 8).

Nessa direção, a compreensão da escola como agente contributivo para a transformação social vem se fortalecendo diante das demandas de uma sociedade globalizada. Esta exige dos sujeitos não somente o acúmulo de informações já produzidas, mas também a capacidade de pensar, criticar, reivindicar e, dessa maneira, reinventar a realidade.

Para compreender o envolvimento da escola com a formação para a cidadania, é possível recorrer ao conceito trazido por diferentes autores. Carvalho (2002) desdobra a cidadania em três âmbitos: direitos civis, que se referem à liberdade, à propriedade e à igualdade; direitos políticos, que concernem à participação no governo da sociedade; e direitos sociais, que dizem respeito à garantia de acesso à educação, ao trabalho, à saúde, entre outros. Na concepção do autor, para ser considerado um cidadão pleno, o indivíduo deve ser titular desses três direitos.

Esta perspectiva permite compreender o que constitui a cidadania plena, demonstrando que vivenciar a relação interdependente desses três âmbitos de direito é condição essencial para a efetiva vivência cidadã, a qual se dá por meio do direito à participação, de condições dignas de existência e do respeito às liberdades individuais perante a lei. Em consonância com essa ideia, Martins (2000 *apud* Santos, 2023) apresenta o conceito de cidadania de forma ampla, definindo-o como a participação dos indivíduos de uma comunidade em favor da conquista da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana.

As definições trazidas por esses autores fornecem aporte suficiente para compreender que o significado de cidadania está fortemente ancorado na busca pela igualdade, visto que esse tripé indissociável de direitos precisa atender a todos para que se configure a cidadania efetiva. Compreende-se, ainda, que esta consolidação só ocorre a partir da participação plena dos indivíduos.

Riegert, Cavalcanti e Friede (2023) ressaltam, ainda, que a cidadania é um termo em constante transformação e de significado amplo, o que torna árduo o trabalho de tentar reduzi-lo a uma única definição. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que a cidadania, indo além do cumprimento de direitos e deveres, é construída nos processos de tomada de consciência decorrentes das relações interpessoais, diante das necessidades que as vivências impõem e que se refletem na forma como a sociedade é moldada.

Ao compreender as nuances que envolvem esses conceitos, percebe-se como a escola se apresenta como um dos principais espaços de convivência. Nela, diante das relações humanas que estabelece, o estudante aprende a conviver, a participar e a superar preconceitos e injustiças, compreendendo o que constitui a igualdade em seus diversos aspectos e quais posturas aproximam a sociedade desse ideal.

Clima escolar: conceito e dimensões

Vários são os elementos que influenciam as práticas de uma instituição escolar. Dentre eles, destaca-se o clima escolar, que atua diretamente na qualidade das ações realizadas nesse ambiente, sejam elas pedagógicas ou não. Conforme Vinha, Morais e Moro (2017), no cenário nacional, o clima escolar refere-se às percepções coletivas e expectativas da comunidade escolar em relação a componentes da instituição - como estruturas físicas, relações humanas e valores -, as quais se constroem a partir de avaliações subjetivas individuais.

Na construção de instrumentos de análise do clima escolar de acordo com a realidade brasileira, Vinha, Morais e Moro (2017) levantaram, entre os critérios, a necessidade de "contemplar dimensões referentes à aprendizagem, relacionamentos sociais, segurança, justiça, participação, infraestrutura e pertencimento". Isso demonstra que essa questão envolve diferentes aspectos que não podem ser desconsiderados, pois influenciam, direta ou indiretamente, a aprendizagem (Vinha; Morais; Moro, 2017, p. 11).

Cada uma dessas dimensões que compõem o clima escolar de uma instituição é igualmente relevante, e todas influenciam umas às outras. Um aluno que se sente injustiçado (justiça) poderá não se sentir parte integrante daquele espaço (pertencimento). Da mesma forma, um professor que sofre algum tipo de assédio (relações sociais e segurança) poderá não se sentir confortável desempenhando suas atividades pedagógicas. Enfim, essas dimensões mantêm uma relação de estrita interdependência.

Nesse sentido, os autores apresentam as características de escolas que possuem um "clima escolar positivo": bons relacionamentos; ambiente de cuidado e confiança; qualidade no processo de ensino e aprendizagem; participação e diálogo; proximidade com as famílias; regras bem aplicadas; e sanções justas. Nesses espaços, os estudantes atuam como protagonistas, fazendo com que todos se sintam seguros e acolhidos (Vinha; Morais; Moro, 2017, p. 9).

Contudo, mesmo diante de tantos fatores influenciadores do clima escolar, este estudo debruça-se na compreensão da dimensão relacional, por entender que ela tem o poder de fazer com que todas as outras dimensões sejam consolidadas ou fragilizadas. Afinal, é nessas relações que surgem as situações de conflito, as quais tanto podem atuar como um fator para minar as demais dimensões quanto servir de oportunidade para aprender e praticar a empatia, a cooperação e o diálogo.

A construção dos vínculos: Relações interpessoais na escola

As relações interpessoais constituem, para Antunes (2014 *apud* Baia e Machado, 2021), um conjunto de procedimentos que, ao facilitar a comunicação e as linguagens, torna os laços humanos mais sólidos. A relevância desse conceito justifica-se pelo poder que ele detém ao influenciar diretamente a solidez das relações humanas.

Segundo Silva (2025, p. 4), "as relações interpessoais estão voltadas para as atitudes e comportamentos entre os indivíduos, isto é, para a convivência". Em outros termos, são as posturas e ações dos membros de uma comunidade escolar diante das trocas e dos momentos compartilhados que culminam nos conflitos definidores dessas relações. Por sua vez, o desdobramento de tais interações exercerá influência direta na formação da consciência moral e da autonomia dos estudantes.

Entre os elementos que influenciam positivamente as relações interpessoais, destacam-se a boa comunicação, a empatia, o respeito e a parceria. Além disso, é necessária uma postura de olhar e escuta atentos por parte dos profissionais da educação, sejam eles docentes ou não. Esse acolhimento, permeado de afeto e cuidado, deve ser capaz de dar visibilidade aos conflitos e às intervenções possíveis. Por consequência, o saber intervir no momento oportuno é o que fortalece os vínculos antes que eles venham a se fragilizar.

Corroborando com essa ideia, Chrispino (2007) afirma que "o conflito é parte integrante da vida e da atividade social", o que leva à compreensão de que o objetivo não deve ser a ausência de conflitos, mas sim a disposição para conhecê-los, refletir sobre eles e resolvê-los, sob o entendimento de que as relações interpessoais estão suscetíveis a acertos e desacertos. Para as instituições de ensino, esses desacertos abrem possibilidades de novos saberes, pois se configuram como um convite a discussões, intervenções e aprendizado mútuo (Chrispino, 2007, p. 16).

Articulações teóricas: clima, relações interpessoais e a formação para a cidadania na escola

A escola, como espaço de convivência no qual crianças e adolescentes passam cada vez mais tempo, precisa se reconhecer como um ambiente que forma pessoas para além da sala de aula. Essa vivência integral configura uma oportunidade valiosa para aprender e evoluir moralmente.

Nesse sentido, Gomes (2022, p.3) argumenta que:

> A escola, então, se apresenta como lócus apropriado para proporcionar e discutir contextualizações que vão esclarecer os seus alunos, sobre como se pode alcançar uma cidadania por meio do compartilhamento de conhecimento de modo que o aluno possa se tornar um cidadão participativo, fortalecido nas compreensões sociais e científicas.

Com base nisso, torna-se necessário compreender que a contribuição da escola para a sociedade transcende a aula planejada pelo professor e debatida com a turma. Ela abrange, igualmente, as interações que ocorrem além do espaço físico da sala de aula, pois, conforme afirmam Vinha *et al.* (2025, p. 15), "a convivência escolar espelha as diversas facetas da sociedade e seus desafios contemporâneos".

Nesse sentido, também fazem a diferença para a formação integral do cidadão: as posturas dos demais profissionais (como porteiros e merendeiras) ao lidar com o estudante; os diálogos promovidos pelo professor ou pela gestão para conscientizar sobre preconceitos e diferenças; a mediação docente ao advertir o aluno que agrediu o colega verbal ou fisicamente; as tomadas de decisão junto ao grêmio estudantil; a liderança exercida ao assumir o papel de representante de classe; e a compreensão de que, na escola, todos devem ter os mesmos direitos e deveres, reconhecendo que as disparidades econômicas, como a impossibilidade de adquirir determinados materiais escolares, precisam ser discutidas e transformadas.

Enfim, são diversas as situações que, embora não estejam dispostas no currículo prescrito, resultam em conhecimento e em formação para a cidadania. Essas vivências precisam ser promovidas com clareza e zelo, sempre pautadas no diálogo, atribuindo-se-lhes o significado que efetivamente possuem. Afinal, como afirma Freire (1987, p. 50), "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão". Isto significa que é por meio das trocas interpessoais que se aprende, coletivamente, a transformar a sociedade em favor de todos.

Aspectos metodológicos

Este estudo pauta-se em uma pesquisa bibliográfica, que geralmente constitui a etapa inicial da maioria das investigações científicas. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica pode seguir etapas sequenciais, a depender de fatores que envolvem o estudo e o nível de conhecimento do pesquisador sobre o assunto. Essas etapas são: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto e redação do texto. Tais passos não devem ser considerados um roteiro rigoroso a ser seguido cegamente, mas sim ferramentas para direcionar o estudo de acordo com as especificidades da pesquisa. O trabalho fundamenta-se na pesquisa exploratória que, como reporta Gil (2002, p. 41) "têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses", assumindo, em sua maioria, a forma de pesquisa bibliográfica para compreender melhor o objeto investigado.

Neste estudo, utilizou-se a revisão de literatura por permitir a contextualização e a interpretação do material coletado. Essa metodologia possibilita a realização de buscas em livros, plataformas digitais, periódicos e anais de eventos científicos. No entanto, a presente investigação desenvolveu-se exclusivamente a partir de artigos acadêmicos que abordam a temática proposta, permitindo, assim, proceder a uma análise crítica e mais aprofundada das produções encontradas. Conforme destaca Brasileiro (2024), a revisão de literatura não pode configurar uma mera transcrição de ideias; é necessário que o pesquisador escolha realizar a pesquisa por meio de revisões narrativas convencionais ou de revisões mais rigorosas, a depender do objetivo do estudo.

Dessa forma, optou-se por utilizar a revisão de narrativa convencional por meio do estado do conhecimento para análise de dados.

Esse levantamento foi realizado a partir de produções científicas publicadas nos últimos cinco anos e disponíveis em plataformas digitais como Scielo, Google Acadêmico, CAPES e Saber Aberto, possibilitando a identificação e a análise dos estudos já desenvolvidos na área.

Inicialmente, foi utilizado o descritor: "clima escolar", sendo encontrados três artigos na plataforma Scielo e cinco no Google Acadêmico. Em seguida, realizou-se nova busca com o descritor "relações interpessoais e convivência no ambiente escolar" que, após os procedimentos de seleção, resultou em três estudos no Google acadêmico que se relacionavam efetivamente com a temática. Posteriormente, empregou-se o descritor "formação para a cidadania", sendo selecionados três artigos após a triagem e a leitura integral. Na plataforma CAPES e na base Saber Aberto, não foram encontrados resultados compatíveis com os critérios de inclusão.

Após as etapas de busca e seleção, realizou-se a leitura integral do material encontrado com a finalidade de verificar sua pertinência em relação à temática investigada. Em seguida, passou-se para a seleção e organização das informações, visando à obtenção de respostas ao problema de pesquisa. Por fim, realizou-se uma análise crítica e aprofundada dos resultados, estabelecendo relações com os conhecimentos já consolidados por outros autores, bem como descrevendo as contribuições e possíveis lacunas existentes sobre o tema, à luz do objetivo e da questão norteadora deste estudo.

Resultados e discussões

Considerando as correlações estabelecidas entre a literatura revisada e os autores utilizados para complementar a discussão, constata-se que o estudo de conceitos distintos, analisados sob uma mesma perspectiva, proporcionou reflexões profundas e maior compreensão acerca de cada elemento.

Os artigos analisados apresentam informações que permitem compreender e confirmar os pressupostos da fundamentação teórica sobre o conceito de cidadania. Evidencia-se que o termo vai muito além do exercício formal de direitos e deveres, constituindo-se como um conceito amplo que se relaciona à luta pela transformação social. Essa perspectiva alinha-se a Santos (2022), ao afirmar que "o conceito de cidadania precisa prever ação dos indivíduos na procura de participarem na definição dos seus próprios destinos históricos", ou seja, a formação cidadã diz respeito

a criar condições para que os estudantes aprendam a participar de forma eficaz em seus contextos (Santos, 2022, p. 779).

A escola constitui, portanto, o ambiente propício para a efetivação dessa formação cidadã. Conforme Gomes (2022), é por meio das vivências compartilhadas na instituição que os estudantes constroem sua base cidadã, adquirindo subsídios para discernir em diversas situações como, por exemplo, na diferenciação entre discursos de ódio e liberdade de expressão.

Dessa forma, a literatura analisada demonstra que o clima escolar e as relações interpessoais influenciam diretamente a formação cidadã dos estudantes, a depender de como as interações são tecidas no ambiente de ensino, o que pode contribuir para a consolidação de um clima positivo ou negativo, conforme apresentado por Silva (2021).

A partir da análise dos artigos em questão, constata-se que, para a manutenção de um clima escolar positivo, algumas práticas tornam-se essenciais, tais como: o estímulo ao protagonismo juvenil; o desenvolvimento de ações formativas de valorização e respeito à diversidade; a mediação de conflitos, interpretando-os como oportunidades de reflexão; e a promoção de um ambiente democrático.

Sobre o protagonismo juvenil, Vinha *et al.* (2025) defendem a necessidade de estimular os jovens a se envolverem em discussões e reflexões coletivas. Isso pode ocorrer por meio da participação em grêmios estudantis ou em outros movimentos autônomos organizados por iniciativa dos próprios estudantes, nos quais eles dialogam e se articulam na busca por seus direitos e na reflexão sobre questões do ambiente escolar ou da comunidade local. Essa dinâmica incentiva a colaboração e a aprendizagem mútua.

Além disso, autores como Baia e Machado (2019) trazem reflexões acerca da adoção de medidas consideradas punitivas ou de segurança, como a instalação de grades e o policiamento no ambiente escolar, defendendo as ações formativas de valorização e respeito à diversidade como a via legítima para prevenir que o preconceito e o bullying tornem-se constantes nas escolas e na sociedade.

No que diz respeito aos conflitos, a literatura analisada interpreta-os como fonte de aprendizado e preconiza que sua mediação assuma um caráter acolhedor e investigativo. Essa abordagem alinha-se à perspectiva de Pereira e Monteiro (2025, p. 60), ao afirmarem que "precisamos tentar entender os conflitos e, saber o que trazem consigo e o que querem nos dizer". Tal posicionamento está em consonância com a tese de Chrispino

(2007), a qual defende o conflito como uma oportunidade de aprendizado, conforme exposto na fundamentação teórica.

Da mesma maneira, como condição indispensável para que os estudantes se formem como cidadãos conscientes e críticos, os autores defendem a promoção de um ambiente democrático em que todos possam colaborar. Afinal, como afirma Santos (2022), uma escola que deseja formar para a cidadania precisa ter suas ações apoiadas em bases democráticas de cooperação, solidariedade e respeito.

Por fim, o estudo desses artigos permitiu compreender e apresentar o conceito de cidadania para além de uma concepção restrita ao cumprimento de direitos e deveres. Aprofundou-se, dessa forma, a discussão sobre as dimensões do clima escolar e o papel das relações interpessoais, evidenciando que os conflitos inerentes a essas interações possuem um potencial caráter educativo e que a articulação desses elementos contribui para que a escola exerça, efetivamente, sua função social de formação cidadã.

Considerações finais

A análise teórica conduzida neste trabalho permitiu consolidar a compreensão de que a função social da escola na formação para a cidadania constitui um processo complexo, o qual transcende a simples transmissão de conteúdos prescritos. Os conceitos de clima escolar, relações interpessoais e cidadania, quando articulados, revelam-se pilares interdependentes de uma educação verdadeiramente transformadora.

Além disso, este estudo evidenciou que o clima escolar funciona como o cenário no qual essa formação se desenvolve, e os conflitos interpessoais, inevitáveis em qualquer espaço de convivência, devem ser reconhecidos em seu potencial educativo. A mediação pedagógica dessas situações, portanto, configura-se como uma oportunidade para exercitar o diálogo, a empatia e a cooperação.

Por fim, esperamos que essas reflexões e resultados aqui delineados ofereçam um referencial que pode servir a outros pesquisadores, como também educadores interessados em repensar as práticas e políticas voltadas à formação para a cidadania no espaço escolar.

Referências

BAIA, Samira Fakhouri; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local. **Interações**, Campo

Grande, v. 22, n. 1, p. 177-193, jan./mar. 2021.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Rickardo Léo Ramos. Escola, cidadania e formação cidadã. **Revista Docentes**, Aracaju, p. 57-64, 2022.

PEREIRA, Antônio Igo Barreto; MONTEIRO, Raylane Farias. Conflitos interpessoais na escola e a formação de sujeitos moralmente autônomos. **Educação**, [*S. l.*], v. 12, n. 3, p. 72-86, 2025.

RIEGERT, Matheus Guerine; CAVALCANTI, Márcia Teixeira; FRIEDE, Reis. Educação para a construção da cidadania. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 13, p. 245-261, 2023.

RIZZOTO, Júlia Sbroglio; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. Indisciplina: o clima escolar das escolas brasileiras e o impacto no desempenho dos estudantes. [*S. l.*] 2018.

SANTOS, Adelcio Machado dos. Educação e cidadania – dimensões inextrincáveis. **Revista Gestão e Conhecimento**, [*S. l.*], v. 16, n. 2, p. 775-786, 2022.

SILVA, Adriano Rosa da. **As relações interpessoais no processo educativo**: reflexões e perspectivas contemporâneas. Curitiba: Aurum Editora, 2025.

SILVA, Ana Claudia Pinto da *et al*. Revisão integrativa de intervenções com foco no clima escolar. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 30, e281015, 2025.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; SOUSA, Yamila Larisse Gomes de; NEGREIROS, Fauston; FREIRE, Sandra Elise de Assis. Clima escolar: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Nufen: Phenom. Interd.,**

Belém, v. 13, n. 1, p. 83-97, jan./abr. 2021.

VINHA, Telma Pileggi *et al*. O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 40, 2017.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano (coord.). **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017.

VINHA, Telma Pileggi *et al*. Educação básica: a convivência nas escolas - desafios e possibilidades. **Estudos Avançados**, [*S. l.*], v. 39, n. 115, 2025.

FAMÍLIA/ESCOLA E OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM: ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS (PPP) DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL

Emanuelle Barreto da Cunha
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Gildaite Moura de Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

O presente estudo resultou do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação (DEDC), *Campus* XI – Serrinha-BA.

O interesse pelo estudo partiu de uma experiência de estágio (não obrigatório), realizada em 2022, quando foi possível perceber, através das práticas desenvolvidas em sala de aula, que as crianças cujas famílias eram presentes, na sua vida escolar, possuíam aprendizado mais significativo.

Esse contexto impulsionou a intenção de analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), tendo sido definido a escolha das três escolas públicas municipais localizadas no centro de um município pertencente ao Território de Identidade do Sisal-BA, que ofertam a educação infantil e o ensino fundamental - anos iniciais.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), é uma ferramenta indispensável para a construção da identidade de uma instituição educacional, pois, ele traça objetivos, orienta práticas pedagógicas e é, principalmente, construído de maneira participativa e democrática, a partir do envolvimento tanto da comunidade interna (professores, gestores, coordenadores, estudantes e demais funcionários) como também da comunidade externa (famílias e responsáveis), permitindo que todos possam contribuir para a aprendizagem escolar.

O estudo destaca a importância da relação entre a família e a escola, tendo em vista que esta é indispensável para a aprendizagem. Quando essas duas instituições se entrelaçam, há maior motivação e engajamento por parte das/dos crianças/estudantes o que, consequentemente, poderá resultar em melhor desempenho escolar desses sujeitos.

A pesquisa possui relevância acadêmica, social e pedagógica, uma vez que evidenciou a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) como documento orientador das práticas educativas escolares, assim como instrumento primordial para o fortalecimento da participação familiar no processo de aprendizagem das/dos crianças/estudantes. O PPP reflete as práticas desenvolvidas pela escola, na perspectiva de garantir a articulação entre família e enfatiza a importância das duas instituições atuarem, articuladamente, para garantir ensino e aprendizagem de qualidade.

A elaboração e desenvolvimento da pesquisa partiu da seguinte questão: em que medida os Projetos Políticos Pedagógicos concebem a família no processo de aprendizagem da criança da educação infantil e do ensino fundamental - anos iniciais? O objetivo geral foi analisar como os Projetos Político-Pedagógicos de três escolas municipais do Território do Sisal-BA concebem a família no processo de aprendizagem da criança da educação infantil e do ensino fundamental – anos iniciais, identificando aproximações e diferenças entre eles. Os objetivos específicos buscaram descrever ações e estratégias pedagógicas previstas em cada PPP para a articulação família e escola no apoio ao processo de aprendizagem; refletir como as atribuições de funções e responsabilidades à participação familiar, presentes nos três PPPs, se conectam (ou não) às práticas pedagógicas das escolas; discutir os limites, possibilidades da relação escola-família e as implicações pedagógicas dessa relação.

De acordo com o contexto apresentado, o trabalho foi organizado em seções, sendo a primeira esta introdução que com as implicações da pesquisa, a questão norteadora e os objetivos; a segunda seção apresenta o referencial teórico que fundamentou os estudos acerca do Projeto Político Pedagógico, concepção de família e relação família e escola; a terceira seção descreve a metodologia adotada; a quarta seção traz a análise e discussão das informações; e finaliza na quinta seção com considerações finais, destacando as contribuições da pesquisa.

O Projeto Político Pedagógico: perspectivas da aprendizagem na relação escola - família

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, em seu art. 12, destacou que as instituições de ensino são obrigadas a elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP), de modo a construir a identidade da escola a partir dos objetivos traçados e das estratégias utilizadas nessa construção, considerando as particularidades de cada comunidade escolar.

> O projeto pedagógico estabelece rumos e encaminhamentos que concretizarão a proposta da escola, isto é, define ações intencionais orientadoras do trabalho educativo. Ele representa a proposta de organização do trabalho educativo definido por ações intencionais estabelecidas coletivamente. Este conceito resulta da busca por um planejamento coerente com propostas de Gestão Democrática (Pinheiro, 2003, p.146).

Em se tratando de um documento desenvolvido de forma participativa, que envolve a comunidade escolar interna e externa, o PPP imprime a concepção de educação da unidade de ensino, devendo ser um instrumento flexível e em constante reformulação a partir das mudanças da legislação, das transformações sociais a fim de se adequar às necessidades dos sujeitos que compõem o ambiente escolar.

> [...] como disseminação das práticas de gestão participativa, foi-se consolidando o entendimento de que o PPP deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente, também como forma de construção da autonomia da escola, por meio do qual toda a equipe é envolvida nos processos de tomada de decisões sobre aspectos da organização escolar e pedagógico – curriculares (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 35).

Nesse contexto, a participação da família na construção do Projeto Político Pedagógico é crucial para reafirmar o caráter democrático do documento. Integrar as famílias nas tomadas de decisões da instituição, contribui também para o estreitamento das relações, tendo em vista que a escola é responsável pelo ensino e, consequentemente, pela formação do indivíduo. Costa, Silva e Souza (2019) destacam que:

> É necessário dizer que professores, gestores, pedagogos e especialistas em educação preocupam-se com essa relação, uma vez que ela é completamente necessária para o desenvolvimento integral do aluno, ou seja a participação da família na escola e a sensibilidade da escola para perceber, analisar e receber as demandas familiares dos alunos

> favorece no desenvolvimento motor, afetivo, psicológico, social e intelectual do aluno. (Costa; Silva; Souza, 2019, p.2).

Sendo assim, quando a família se envolve no processo de aprendizagem das crianças, permite que a escola compreenda potencialidades e fragilidades enfrentadas por esta com maior precisão, o que favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas em consonância com a realidade de cada criança/estudante.

A família na sociedade contemporânea e a relação com a escola

À medida em que a sociedade vai se transformando, a concepção de família ganha um novo significado. Embora a concepção tradicional de família composta por pai, mãe e filhos ainda seja predominante, outros arranjos familiares passam a ganhar reconhecimento político, jurídico e social. A Constituição Federal do Brasil de 1988 reconhece a família como base da sociedade e destaca os diferentes tipos de famílias. Maluf (2012, p. 224) afirma que "Dessa sorte, a afetividade singrou os mares do reconhecimento formal funcionando como cimento basilar para a formação familiar e parental na atualidade".

Não existe uma definição única do conceito de família, pois ela varia de acordo com as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. Faco e Melchiori (2009, p. 124) destacam que "O modelo nuclear de família composto por pai, mãe e seus filhos biológicos não é suficiente para a compreensão da nova realidade familiar".

A família é a primeira instituição social em que o indivíduo é inserido e, por essa razão "As crianças precisam sentir que pertencem a uma família" (Tiba, 2002, p.74). A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996) permite perceber a família como fator contribuinte para o desenvolvimento do indivíduo.

Nesse sentido, se compreende que família e escola são instituições distintas, porém, se reconhece que quando se trata da educação, os objetivos passam a ser comuns uma vez que "Os papéis desempenhados pela família e pela escola complementam-se" (Sadovnik; Ecco; Nogaro, 2013, p.89).

Observa-se conflitos presentes na relação entre estas duas intituições, a exemplo da transferência de responsabilidades entre escola e família, gerando sentimento de culpabilização quando a/o criança/estudante não adquire a aprendizagem esperada. Assim, é necessário diálogo constante

entre ambas as instituições e "o papel que a escola possui na construção dessa parceria é fundamental" (Souza, 2019, p. 9).

Conforme Freire ressaltou (2006, p.16) "Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções [...], mas para participar coletivamente da construção de um saber". Sendo assim, se entende que a escola é a principal responsável por construir relações sólidas e colaborativas com as famílias.

Aspectos metodológicos

O estudo baseou-se na abordagem qualitativa, inspirada na pesquisa documental. Segundo Freitas e Prodanov (2013, p.70), a pesquisa qualitativa "preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto", pois, prioriza a compreensão dos caminhos metodológicos e o uso de um quadro teórico para interpretação das informações.

A pesquisa documental inspirou o caminho metodológico realizado, tendo possibilitado a análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das três instituições públicas municipais do Território do Sisal-BA, selecionadas pelos critérios: instituições urbanas e que permitiram experiências docentes da pesquisadora no âmbito do curso de Pedagogia.

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (Gil, 2002, p.46).

Desse modo a pesquisa ocorreu em três etapas: escolha das instituições e assinatura do Termo de Aceite; acesso aos documentos – PPP; leitura criteriosa dos documentos para identificar concepções sobre família e práticas de relação escola-família voltadas à aprendizagem das crianças. Nos documentos foram analisados os itens: caracterização da comunidade, dados qualitativos da instituição; plano de ação, com foco nos aspectos relacionados às famílias.

Resultados e discussões

Os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das três instituições foram reformulados no ano de 2022, quando o município fez a adesão ao Programa de (Re)Elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos municípios baianos.

Os documentos analisados corresponderam às instituições de educação infantil e do ensino fundamental-anos iniciais. Segundo os documentos, as famílias participaram da construção por meio de questionário online, para atender ao caráter democrático do documento. Nos três documentos, observou-se que a mãe é a principal responsável pelo cuidado e apoio às atividades escolares. A análise dos documentos foi organizada em três eixos: concepção de família, aproximação família-escola e implicações dessa relação para a aprendizagem das crianças.

Concepção de família expressa no PPP

Ao analisar os três Projetos Político-Pedagógicos foi possível perceber que não houve definição explícita sobre a concepção de família em nenhum dos documentos, o que evidenciou uma lacuna significativa. A ausência dessa concepção destacou certa fragilidade por parte das instituições, indicando que, os profissionais podem desenvolver suas práticas pedagógicas com base nas suas concepções particulares acerca da família. Nesse sentido, Santos e Souza (2017, p. 5) ressaltam que:

> A escola precisa aprender a lidar com as diversas conjunturas familiares, o papel da escola, como o da família é o de ajudar na formação e no desenvolvimento de sujeitos, a instituição escolar representa o conhecimento organizado e sistemático, a cultura e, muitas vezes, se confunde com a educação.

Importa considerar que na sociedade atual não predomina um único modelo de família, ao contrário, existem diversas outras configurações que precisam ser reconhecidas e valorizadas pela escola. O fato de a concepção de família não estar explícita no PPP pode gerar práticas excludentes por parte da escola e distanciar as famílias do processo de aprendizagem das crianças.

Portanto, é fundamental que a escola expresse no PPP a concepção de família considerando suas configurações reais, e a reconheça como base indispensável para que a criança tenha sua formação e aprendizagem consolidadas.

Ações previstas no PPP para a aproximação família-escola

As instituições expressaram o reconhecimento da importância da relação família-escola e assinalaram ações para a aproximação das famílias no processo de aprendizagem das crianças. Entre as principais ações destacaram-se as Reuniões de Pais, Semana da Família, palestras, reuniões,

lanches coletivos, atividades relacionadas a datas comemorativas e Auxílio nas Atividades Escolares.

Identificou-se que o auxílio às atividades escolares acontece, na sua grande maioria, através das mães, correspondendo a 58% no PPP 01[1]; 74,8% no PPP 02[2]; e 60,7% no PPP 03. Em seguida, destaca-se o Reforço Escolar realizado por iniciativa das famílias, apresentando a segunda maior porcentagem de participação na aprendizagem das crianças: 17% no PPP 01; 12,9% no PPP 02; e 22,4 no PPP 03[3]. Por fim, observou-se também, em menor proporção, a participação dos irmãos no auxílio a essas atividades escolares.

No entanto, se entende que estes eventos não garantem a participação efetiva e contínua no acompanhamento da aprendizagem das crianças e, se reconhece, que a presença das famílias no ambiente escolar precisa ser contínua e ativa em parceria com a escola cotidianamente.

Relação escola e família: possibilidades, desafios e implicações para a aprendizagem das crianças

Esse eixo reflete possibilidades, limites e implicações das ações previstas nos documentos a partir da análise da relação da escola com a família, com vistas a potencializar a aprendizagem das(os) crianças/estudantes. A partir da análise dos três documentos, foram retiradas informações referentes à relação escola-família, com indicativos das possibilidades e dos desafios para a promoção da aprendizagem.

1 Instituição de Educação Infantil (Grupos 4 e 5) e Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.
2 Instituição de Educação Infantil (Grupos 4 e 5) e Ensino Fundamental – 1º ao 3º ano.
3 Instituição de Educação Infantil (Grupos 4 e 5) e Ensino Fundamental – 1º ao 3º ano.

Quadro 01 – Possibilidades e desafios da relação escola-família.

Projetos- Político Pedagógico (PPPs)	**Possibilidades - Ações realizadas pela escola para integrar a família e promover a aprendizagem**	**Desafios da relação escola--família para promoção da aprendizagem**
PPP 01 Instituição de Educação Infantil (Grupos 4 e 5) e Escola de Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano	A escola realiza visitas domiciliares para trazer de volta os alunos que evadem ou abandonam a escola, através de diálogo com as famílias.	Garantir maior participação de toda comunidade escolar nas ações da instituição e no acompanhamento dos estudantes durante o processo de aprendizagem; Realizar palestras, com pais e comunidade, em parceria com a Secretaria de Educação, Ação Social, Centro de Referência e Assistência Social, com profissionais como psicólogos e psicopedagogos para fortalecer a importância da permanência dos estudantes na escola, reforçando a importância família para construção da educação na formação cidadã.
PPP 02 Instituição de Educação Infantil (Grupos 4 e 5) e Ensino Fundamental – 1º ao 3º ano.	- A escola escuta opiniões e está aberta ao diálogo com as famílias; - Reuniões de pais com frequência; - Participação da família nas datas comemorativas; - Participação da família como forma de ajudar a aprendizagem dos alunos; - Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças.	- Apresentar na primeira reunião do ano letivo com os pais os documentos que a escola possui; - Possibilitar articulação com nutricionista e psicólogos para ouvir as famílias; - Melhorar o apoio junto às ações da escola por parte de algumas famílias.

PPP 03 Escola de Ensino Fundamental – 4º e 5º ano	- Reunião de pais com atendimento individualizado da coordenação pedagógica para conversar sobre o desenvolvimento de cada aluno; - Reunião geral com pais e responsáveis; - Reunião de pais por turma com o professor(a) para a entrega de boletins e conversa sobre o processo de aprendizagem do aluno; - Participação dos pais e/ou responsáveis nas ações da escola; - Reunião individual com os pais dos alunos que ficaram em Conselho de Classe, para expor as possíveis dificuldades que levaram o baixo rendimento e propor ação de melhoria;	- Ampliar as reuniões de acompanhamento familiar com a coordenação pedagógica ao longo do ano letivo.

Fonte: Autora, a partir de dados do PPP pelo acervo digital (2025)

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos evidencia que as três instituições reconhecem a importância da parceria entre família e escola, por meio de reuniões de pais, diálogos e atividades em datas comemorativas, mantendo um canal de comunicação que contribui para a aprendizagem. No PPP 01 se destacou ações: visitas domiciliares para reduzir o abandono escolar e se apontou a necessidade de ampliar a participação da comunidade e o envolvimento das famílias na aprendizagem. No PPP 02 se destacou ações: diálogo, escuta ativa e reuniões frequentes; porém se identificou a ausência das famílias nas decisões pedagógicas e no acompanhamento da aprendizagem. No PPP 03 se destacou ações: reuniões individualizadas e estratégias para acompanhar a aprendizagem; mas revelou fragilidade na participação familiar, restringindo-se à apresentação de boletins e os Conselhos de Classe.

Assim, percebeu-se que as escolas ainda precisam desenvolver um planejamento mais efetivo e contínuo de aproximação com as famílias e implicá-las com a aprendizagem das(os) crianças/estudantes, garantindo sua integração efetiva nas práticas escolares.

Considerações finais

O trabalho analisou os Projetos Político-Pedagógicos de três instituições partindo do problema: em que medida o Projeto Político-Pedagógico concebe a família no processo de aprendizagem da criança

da educação infantil e do ensino fundamental - anos iniciais? O objetivo principal foi analisar como os Projetos Político-Pedagógicos de três escolas municipais do Território do Sisal-BA concebem a família no processo de aprendizagem da criança da educação infantil e do ensino fundamental – anos iniciais, identificando aproximações e diferenças entre eles

A análise evidenciou que os documentos destacaram ações na perspectiva da aproximação escola-família, porém essa relação ainda se limita a reuniões e datas comemorativas.

Observou-se que a participação das famílias ocorre, geralmente, em momentos de avaliação da aprendizagem, que o aspecto "nota" foi posto em evidência, tendo sido desconsiderado o processo de ensino e aprendizagem em seu sentido amplo. Além disso, a análise demonstrou que os documentos não evidenciaram suas concepções sobre família, o que se compreendeu como uma fragilidade significativa considerando-se a relevância da relação escola-família.

O estudo destacou a importância de práticas que ampliem a participação das famílias e considerem as diversas configurações familiares. Espera-se que a pesquisa contribua para práticas educativas mais participativas e comprometidas com a aprendizagem das crianças/estudantes, fortalecendo a relação entre família e escola.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996**. MEC: Brasília-DF, 1996.

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

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4277** (Medida Liminar). Relator: Ministro Ayres Britto. Distrito Federal. Disponível em: https://www.stf.jus.br. Acesso em: 14/10/2025.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed,1996.

CENTRO, E.D.J.V. **Projeto Político Pedagógico**. Barrocas, 2022.

COSTA, M. A. A. da; SILVA, F. M. C. da; SOUZA, D. da S. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades- **Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–14, 2019. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/

view/3476. Acesso em: 23/05/2025

ESCOLA, M. J. L.S.S. **Projeto Político Pedagógico**. Barrocas, 2022.

FACO, V.M.G; MELCHIORI, L.E. Conceito de família: adolescentes de zona rural e urbana. *In:* VALLE, Tânia Gracy Martins (org.). **Aprendizagem e desenvolvimento humano**: avaliações e intervenções. São Paulo: cultura acadêmica, 2009. Disponível em: https://books.scielo.org/id/krj5p/pdf/valle-9788598605999-07.pdf . Acesso em: 03/10/2025.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo, Paz e Terra, 7a Ed. 2006.

FREITAS, E.C; PRODANOV, C.C. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em 19/05/2025

GRUPO, E.A.F.**Projeto Político Pedagógico**. Barrocas, 2022.

LIBÂNEO, J. OLIVEIRA; J. F de TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: Políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MALUF, A.C.R.F.D. **A família na contemporaneidade:** aspectos jusfilosóficos. Trama interdisciplinar, v.3, n.1, 2012. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5017/3829. Acesso em: 03/10/2025

PINHEIRO, M. E. **Gestão democrática**: gerando uma nova cultura na escola Minas Gerais, Secretaria de Estado da Educação. Veredas – Formação superior de professores: módulo 4 – volume 2/ SEE –MG. Belo Horizonte: SEE – MG, 2003.

SADOVNIK, S; ECCO, I; NOGARO, A. A interrelação família-escola na formação de filhos/alunos. **Perspectiva Erechim**, v. 37, n. 140, dez. 2013. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_375.pdf. Acesso em: 03/10/2025.

SANTOS, D.E.A; SOUSA, L.Q. **A família e a escola**: desafio para a educação na atualidade. Serra Talhada: Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (FAFOPST), 2017. Disponível em: a_familia_e_a_escola_-_artigo_leo_0.pdf. Acesso em: 31/10/2025.

SOUZA, M. E. P. **Família/escola**: a importância dessa relação no desem-

penho escolar. Artigo apresentado à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, como requisito para aprovação no Programa de Desenvolvimento Educacional 2019. Disponível em: https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf. Acesso em 23/05/2025

TIBA, I. **Quem Ama Educa!** 18. ed. São Paulo: Gente, 2002.

A CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA

Rosana Fernandes Falcão
Centro Universitário Anísio Teixeira – UNIFAT

Ayla Helen Oliveira dos S. Vitorio
Centro Universitário Anísio Teixeira – UNIFAT

Camila Cardim Lima
Centro Universitário Anísio Teixeira - UNIFAT

Sabrina Carvalho de Araújo
Centro Universitário Anísio Teixeira - UNIFAT

Introdução

A participação da família no processo educativo constitui um fator relevante para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, uma vez que as experiências vivenciadas no contexto familiar influenciam o desempenho escolar, a socialização e a construção de valores. Embora a escola desempenhe papel fundamental na sistematização do conhecimento, a educação é um processo compartilhado entre diferentes espaços sociais, sendo a parceria entre família e escola essencial para promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes.

Apesar de sua reconhecida importância, essa relação ainda apresenta desafios decorrentes da limitada participação dos responsáveis na vida escolar, das dificuldades de comunicação entre as instituições e das diferentes formas de envolvimento familiar observadas nos contextos da rede pública e da rede privada. Diante dessa realidade, emerge a seguinte problemática: como a participação da família contribui para o desenvolvimento escolar da criança em diferentes contextos educacionais, considerando seus desafios e possibilidades?

O interesse pela temática surgiu a partir das experiências vivenciadas nos estágios supervisionados do curso de Pedagogia, que possibilitaram observar distintas formas de interação entre famílias e escolas e seus reflexos no cotidiano escolar. Essas vivências evidenciaram a necessidade

de aprofundar a compreensão acerca da influência da participação familiar no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o estudo teve como objetivo analisar a contribuição da participação da família para o desenvolvimento escolar da criança em uma escola pública e uma escola privada, buscando compreender como as relações estabelecidas entre essas instituições favorecem o processo educativo. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e do tipo estudo de caso, sendo desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com gestoras e professoras das instituições investigadas. A fundamentação teórica apoia-se nas contribuições de Vygotsky (1998), Wallon (2007), Libâneo (2004), Lück (2009), Tiba (2002) e Antunes (2005), que subsidiam a compreensão da aprendizagem, do desenvolvimento infantil e da corresponsabilidade entre família e escola. A relevância deste estudo reside na possibilidade de ampliar as reflexões sobre a importância da parceria entre família e escola, oferecendo subsídios para o fortalecimento de práticas colaborativas que favoreçam a aprendizagem, a permanência e o desenvolvimento integral das crianças nos diferentes contextos educacionais.

Referencial teórico

Família, desenvolvimento infantil e aprendizagem

A família constitui o primeiro espaço de convivência e socialização da criança, sendo responsável pelas experiências iniciais de cuidado, interação e aprendizagem que contribuem para a formação da identidade, da autonomia e das relações sociais. Independentemente de sua configuração, permanece como referência na transmissão de valores, práticas culturais e vínculos afetivos que influenciam o desenvolvimento infantil.

Para Tiba (2002), educar vai além do atendimento às necessidades básicas, exigindo acompanhamento da vida escolar, orientação e participação na formação da criança. Esse envolvimento favorece a autonomia, a responsabilidade e atitudes positivas diante dos estudos, embora fatores sociais, econômicos e culturais possam interferir nesse processo.

Vygotsky (1998) compreende que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais mediadas por sujeitos mais experientes, como familiares e professores. Nessa perspectiva, a aprendizagem é potencializada pela mediação, evidenciada no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. De forma complementar, Wallon (2007) destaca que o

desenvolvimento infantil resulta da integração entre afetividade e cognição, atribuindo aos vínculos familiares papel fundamental na construção da autoestima, da segurança emocional e da disposição para aprender.

A relação família-escola e suas contribuições para o desenvolvimento escolar

Família e escola exercem funções complementares na formação da criança. Enquanto a família oferece as primeiras experiências educativas e de socialização, a escola sistematiza o conhecimento e promove o desenvolvimento intelectual, social e cultural. Para Libâneo (2004), a educação constitui uma prática social construída coletivamente, o que torna indispensável a articulação entre escola, família e comunidade.

A participação familiar deve ser compreendida como um processo contínuo de diálogo, colaboração e corresponsabilidade. Carvalho (2004) ressalta que essa relação precisa considerar as diferentes condições sociais e culturais das famílias, evitando responsabilizá-las isoladamente pelo sucesso ou fracasso escolar. Nessa mesma perspectiva, Silva (2014) afirma que a parceria entre família e escola fortalece o acompanhamento da trajetória escolar e favorece a aprendizagem quando fundamentada na confiança, na comunicação e na cooperação.

Antunes (2005) e Tiba (2002) destacam que o envolvimento da família contribui para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima, da responsabilidade e de hábitos de estudo, refletindo positivamente no desempenho escolar. Entretanto, a consolidação dessa parceria também depende da atuação da escola. Para Lück (2009), a gestão educacional deve promover práticas democráticas e participativas, criando espaços de diálogo e acolhimento que favoreçam o envolvimento das famílias no cotidiano escolar.

Sob essa perspectiva, Wallon (2007) evidencia que a qualidade das relações afetivas estabelecidas entre família e escola repercute no desenvolvimento emocional e na aprendizagem da criança. Assim, relações fundamentadas na comunicação, no respeito às diferenças e na cooperação ampliam as possibilidades de desenvolvimento integral e sustentam as discussões apresentadas neste estudo.

Aspectos metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e exploratória, por buscar compreender as percepções, experiências e significados atribuídos pelos profissionais da educação à relação entre família e escola no desenvolvimento escolar da criança. A abordagem qualitativa possibilita analisar fenômenos sociais considerando os sentidos construídos pelos sujeitos em seus contextos de atuação (Minayo, 2009). Quanto ao caráter exploratório, Gil (2008) destaca que esse tipo de pesquisa proporciona maior aproximação com o problema investigado, contribuindo para seu aprofundamento e melhor compreensão.

A investigação foi desenvolvida em duas instituições de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo uma escola pública municipal e uma escola privada, localizadas em municípios do estado da Bahia. A escolha desses espaços ocorreu em função da possibilidade de analisar diferentes contextos educacionais e as formas de participação da família no acompanhamento da vida escolar das crianças.

Participaram da pesquisa quatro profissionais da educação: uma diretora e uma professora da escola pública, além de uma coordenadora pedagógica e uma professora da escola privada. As participantes foram selecionadas por exercerem funções diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e à interação entre escola e família. Todas possuem formação em Pedagogia e atuam no acompanhamento do desenvolvimento escolar dos estudantes.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas a partir de um roteiro previamente elaborado em consonância com os objetivos da pesquisa. Esse instrumento possibilitou maior flexibilidade durante a coleta das informações, permitindo o aprofundamento das respostas das participantes. As entrevistas foram organizadas em eixos temáticos relacionados à importância da participação familiar, às formas de comunicação estabelecidas entre escola e responsáveis, aos desafios presentes nessa relação e às estratégias desenvolvidas pelas instituições para fortalecer a parceria família-escola. Após a coleta, os dados foram sistematizados e submetidos à análise temática, possibilitando a organização das informações em categorias relacionadas aos objetivos do estudo. Esse procedimento permitiu identificar aspectos recorrentes nas falas das participantes e estabelecer relações com o referencial teórico adotado.

Em relação aos aspectos éticos, as participantes foram informadas sobre os objetivos da pesquisa, o caráter voluntário da participação, a garantia de sigilo das informações e a preservação de suas identidades. A participação foi formalizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando os princípios éticos da investigação científica.

Resultados e discussão

A análise das entrevistas realizadas com professoras e gestoras possibilitou compreender as percepções das participantes sobre a contribuição da participação da família no processo educativo e no desenvolvimento escolar da criança em uma escola pública e uma escola privada. A partir dos dados coletados, foram identificados aspectos relacionados ao acompanhamento escolar, ao incentivo à aprendizagem, ao apoio emocional, às estratégias de comunicação e aos desafios presentes na construção da parceria entre família e escola.

De modo geral, as participantes apresentaram percepções convergentes ao reconhecer que a participação familiar constitui um elemento relevante no processo de ensino e aprendizagem. Os relatos indicaram que o acompanhamento das atividades escolares, o incentivo aos estudos, o diálogo e a presença dos responsáveis nas ações promovidas pela escola contribuem para fortalecer o vínculo da criança com a aprendizagem e com o ambiente escolar.

Participação familiar e aprendizagem

Os dados evidenciaram que, na percepção das participantes, crianças que possuem acompanhamento familiar apresentam maior envolvimento com as atividades escolares, desenvolvimento de hábitos de estudo e maior autonomia diante das demandas educacionais. As entrevistadas ressaltaram que a participação dos responsáveis não se restringe ao auxílio nas tarefas, mas envolve incentivo, valorização da escola e acompanhamento contínuo da trajetória escolar. Esses resultados aproximam-se das contribuições de Vygotsky (1998), ao compreender que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das mediações estabelecidas com sujeitos mais experientes. Nesse sentido, a família constitui um importante espaço de mediação das aprendizagens iniciais, contribuindo para a construção

de conhecimentos, valores e habilidades que serão ampliados no contexto escolar.

A importância do acompanhamento familiar também é discutida por Antunes (2002), ao destacar que o estímulo, a orientação e a participação dos responsáveis favorecem a construção da autonomia e da confiança da criança em seu processo de aprendizagem. Entretanto, conforme aponta Carvalho (2004), é necessário compreender a participação familiar considerando as diferentes condições sociais, culturais e econômicas das famílias, evitando atribuir exclusivamente aos responsáveis a responsabilidade pelo desempenho escolar.

Afetividade e desenvolvimento infantil

Outro aspecto evidenciado na investigação refere-se à influência dos vínculos afetivos no desenvolvimento escolar. As participantes destacaram que crianças que recebem apoio, incentivo e acompanhamento familiar demonstram maior segurança, autoestima e disposição para participar das atividades propostas pela escola. Esses achados dialogam com Wallon (2007), que compreende o desenvolvimento infantil como um processo integrado entre afetividade, cognição e interação social. Para o autor, as emoções desempenham papel fundamental na constituição do sujeito, influenciando sua relação com o conhecimento e com os diferentes espaços de convivência.

Dessa forma, os resultados indicam que a participação da família ultrapassa a dimensão acadêmica, envolvendo também aspectos emocionais e sociais que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. O acolhimento, o diálogo e o sentimento de pertencimento favorecem condições mais positivas para a aprendizagem e para a convivência escolar.

Estratégias de aproximação entre família e escola

Os dados revelaram que as instituições investigadas desenvolvem diferentes estratégias para aproximar as famílias do cotidiano escolar, incluindo reuniões pedagógicas, agendas escolares, grupos de comunicação digital, plantões de atendimento, projetos e eventos institucionais.

Na escola privada, observou-se uma participação mais frequente dos responsáveis nas atividades escolares, incluindo ações pedagógicas como contação de histórias e momentos de interação com os estudantes. Na escola pública, foram identificadas iniciativas voltadas à aproximação

das famílias, como reuniões e eventos coletivos, embora as participantes tenham relatado desafios relacionados à participação contínua de alguns responsáveis. Esses resultados relacionam-se às contribuições de Libâneo (2004), ao defender que a educação constitui uma prática social construída coletivamente, envolvendo diferentes sujeitos e espaços formativos. Assim, a parceria entre família e escola depende de ações articuladas, comunicação permanente e construção de relações baseadas no diálogo e na corresponsabilidade.

Nesse processo, a atuação da gestão escolar assume papel estratégico. Para Lück (2009), a gestão educacional deve fundamentar-se em princípios participativos, promovendo a integração dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Dessa forma, cabe à escola desenvolver mecanismos de aproximação que favoreçam a participação das famílias e fortaleçam uma cultura de colaboração no ambiente educativo. Silva (2014) reforça essa perspectiva ao destacar que a relação entre família e escola constitui uma parceria necessária para o desenvolvimento dos estudantes, sendo construída por meio da comunicação, do respeito mútuo e da participação compartilhada. Assim, a aproximação entre essas instituições não deve ocorrer apenas em momentos específicos, mas como uma prática contínua de acompanhamento e cooperação.

Desafios para a efetivação da parceria família-escola

Apesar do reconhecimento da importância da participação familiar, as participantes apontaram desafios que dificultam a consolidação dessa parceria. Entre os principais aspectos mencionados destacam-se a falta de tempo dos responsáveis, dificuldades socioeconômicas, baixa participação em reuniões e diferentes compreensões sobre as responsabilidades da família e da escola no processo educativo.

Os desafios foram percebidos com maior frequência no contexto da escola pública, considerando as especificidades sociais e econômicas presentes nesse cenário. Entretanto, os resultados indicam que a participação familiar não depende apenas da disponibilidade ou do interesse dos responsáveis, mas também das possibilidades oferecidas pela escola para estabelecer vínculos de aproximação e acolhimento. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Carvalho (2004), que destaca a necessidade de analisar a relação família-escola considerando a diversidade das condições familiares e os diferentes modos de participação possíveis. Dessa forma, a

escola possui papel fundamental na criação de estratégias inclusivas que favoreçam o diálogo e a aproximação com as famílias.

Discussão dos resultados

A análise comparativa entre os contextos investigados demonstra que a participação familiar ocorre de maneiras distintas nas instituições pesquisadas, sendo influenciada pelas características organizacionais das escolas e pelas condições sociais das famílias. Embora a escola privada tenha apresentado maior frequência de participação dos responsáveis, ambas as instituições reconhecem a importância da parceria família-escola para o desenvolvimento escolar das crianças. Os resultados evidenciam que a qualidade da participação familiar está relacionada ao acompanhamento, ao diálogo, ao apoio emocional e ao envolvimento nas experiências educativas, aspectos que contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da motivação e da aprendizagem dos estudantes.

A discussão dos dados, articulada ao referencial teórico, confirma que o desenvolvimento infantil é construído nas relações sociais, afetivas e educativas estabelecidas entre criança, família e escola, conforme defendem Vygotsky (1998), Wallon (2007), Libâneo (2004), Tiba (2002), Antunes (2002), Carvalho (2004), Silva (2014) e Lück (2009). Assim, fortalecer essa parceria implica reconhecer as diferentes realidades familiares e desenvolver práticas escolares baseadas no diálogo, no acolhimento, na gestão participativa e na corresponsabilidade, favorecendo uma educação mais inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

Considerações finais

Este estudo evidenciou que a participação da família constitui um fator relevante para o desenvolvimento escolar da criança, confirmando que a parceria entre família e escola favorece a aprendizagem, o desenvolvimento socioemocional e a formação integral dos estudantes. A análise comparativa entre uma escola pública e uma escola privada permitiu compreender que, embora existam diferenças nas formas de participação familiar, ambas reconhecem sua importância para o fortalecimento do processo educativo.

O estudo permitiu concluir que a participação familiar, articulada ao trabalho desenvolvido pela escola, contribui para a construção de práticas

educativas mais colaborativas e voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Verificou-se que a efetivação dessa parceria depende de relações baseadas no diálogo, no respeito às diferentes realidades familiares e na corresponsabilidade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, a aproximação entre família e escola não deve ser compreendida apenas como acompanhamento das atividades escolares, mas como uma construção coletiva que favorece a aprendizagem, a formação social e o desenvolvimento humano.

Nesse contexto, conclui-se que o fortalecimento da relação entre família e escola requer ações contínuas que valorizem o diálogo, o respeito às diferentes realidades familiares e a participação democrática. Mais do que acompanhar atividades escolares, essa parceria deve constituir-se como um compromisso compartilhado com o desenvolvimento integral da criança

Como limitação, destaca-se que a investigação foi realizada em apenas duas instituições de ensino e considerou a perspectiva de profissionais da educação, não contemplando diretamente as percepções das famílias e dos estudantes. Dessa forma, sugere-se que pesquisas futuras ampliem os contextos investigados, envolvendo diferentes instituições e sujeitos da comunidade escolar, a fim de aprofundar a compreensão sobre as diversas formas de participação familiar.

Espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre a importância da parceria família-escola e incentive a elaboração de ações pedagógicas mais inclusivas, participativas e comprometidas com a qualidade da educação.

Referências

ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola**: como transformar a sala de aula em um espaço de convivência e aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família**. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia

crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Maria Aparecida. **Família e escola**: uma parceria necessária. São Paulo: Cortez, 2014.

TIBA, Içami. **Disciplina**: limite na medida certa. São Paulo: Gente, 2002.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa!**. São Paulo: Integrare, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COMUNICAÇÃO, VÍNCULOS E COOPERAÇÃO: UMA INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA PREVENÇÃO DO CONSUMO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS ENTRE ADOLESCENTES

Girliane Santos Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Cristiano Reis de Andrade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A adolescência constitui um período marcado por intensas transformações biológicas, psicológicas e sociais, no qual os sujeitos ampliam suas relações interpessoais, constroem novas formas de pertencimento e experimentam diferentes práticas culturais. Nesse contexto, a escola assume papel estratégico na formação integral dos estudantes, não apenas pela socialização de conhecimentos científicos, mas também pela promoção de ações educativas capazes de estimular o pensamento crítico, fortalecer vínculos sociais e contribuir para a construção de atitudes responsáveis diante das demandas contemporâneas.

Entre os desafios enfrentados pelas instituições escolares, destaca-se a prevenção ao consumo precoce de bebidas alcoólicas entre adolescentes. Embora o consumo de álcool seja frequentemente associado a manifestações culturais e momentos de lazer, especialmente durante as festividades juninas, sua naturalização pode favorecer comportamentos de risco, comprometendo a saúde, a convivência escolar e o desenvolvimento dos jovens. Diante desse cenário, torna-se fundamental que a escola desenvolva estratégias educativas que promovam o diálogo, a reflexão coletiva e a corresponsabilidade entre estudantes, profissionais da educação, famílias e comunidade.

Na perspectiva da Psicologia Social, os processos educativos tornam-se mais significativos quando compreendem o grupo como

espaço de aprendizagem, comunicação e produção coletiva de sentidos. De forma complementar, Marcos Alexandre (2002) destaca que os grupos sociais são constituídos por relações dinâmicas, organizadas por normas, papéis, formas de comunicação e objetivos compartilhados, aspectos que influenciam diretamente a participação e a construção da aprendizagem coletiva.

Foi a partir dessas compreensões que se desenvolveu uma intervenção educativa em uma escola estadual de educação profissional, na Bahia, durante o período das festividades juninas de 2026. A ação foi organizada como um relato de experiência fundamentado na perspectiva dos processos grupais, tendo como objetivo promover reflexões acerca da prevenção do consumo de bebidas alcoólicas entre adolescentes por meio de estratégias participativas que valorizassem a comunicação, a construção de vínculos e a cooperação entre os estudantes. Mais do que a distribuição de material informativo, buscou-se construir um espaço coletivo de escuta, diálogo e compartilhamento de experiências, compreendendo que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando os sujeitos participam ativamente da elaboração de novos sentidos sobre a realidade.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido em cinco momentos articulados: planejamento da intervenção, elaboração do material educativo, articulação com a gestão escolar, realização da campanha educativa — composta pela distribuição de panfletos e por uma roda de conversa — e avaliação institucional após o período junino. O panfleto constituiu apenas um dos dispositivos pedagógicos utilizados na intervenção, sendo empregado como recurso mediador para favorecer o diálogo e estimular a participação dos estudantes na construção coletiva das reflexões.

Referencial teórico

Os processos grupais constituem um importante campo de investigação da Psicologia Social por compreenderem que o desenvolvimento humano ocorre nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os diferentes grupos dos quais participam ao longo da vida. Conforme destaca Marcos Alexandre (2002), a história de cada indivíduo é marcada pela participação em múltiplos grupos sociais, responsáveis pela construção de normas, papéis, formas de comunicação e modos de interação que influenciam diretamente a formação da identidade e a inserção social. Dessa forma, compreender o funcionamento dos grupos significa reconhecer que

a aprendizagem ultrapassa a dimensão individual, sendo produzida continuamente nas relações estabelecidas entre os participantes.

Nessa perspectiva, o grupo não deve ser entendido apenas como um conjunto de pessoas reunidas em um mesmo espaço, mas como uma rede dinâmica de relações organizada em torno de objetivos compartilhados. Alexandre (2002) afirma que todo grupo se estrutura mediante processos de comunicação, definição de normas, distribuição de papéis e construção de formas de cooperação que possibilitam a realização de uma tarefa comum. Além disso, os conflitos, quando compreendidos como parte da dinâmica grupal, podem favorecer o crescimento coletivo e a reorganização das relações entre seus integrantes, constituindo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa compreensão aproxima-se da Psicologia Social proposta por Enrique Pichon-Rivière, para quem o grupo constitui um espaço privilegiado de aprendizagem e transformação da realidade. O autor compreende que a tarefa ocupa posição central na organização grupal, uma vez que mobiliza os participantes para a construção coletiva de respostas diante de determinada situação vivenciada. Nesse processo, aprender significa modificar a maneira de perceber e interpretar a realidade por meio das interações estabelecidas entre os sujeitos, em um movimento permanente de reflexão e reconstrução do conhecimento.

Entre as contribuições mais relevantes de Pichon-Rivière destaca-se o conceito de vínculo, entendido como uma estrutura relacional que envolve sujeito, objeto e processos de comunicação. Para o autor, toda aprendizagem é mediada pelos vínculos construídos nas relações sociais, sendo a comunicação um elemento indispensável para que o grupo compartilhe experiências, elabore dificuldades e produza novos conhecimentos. Assim, o fortalecimento dos vínculos favorece a cooperação entre os participantes e amplia as possibilidades de participação ativa na realização da tarefa grupal.

No contexto educacional, tais pressupostos reforçam a necessidade de compreender a sala de aula e os demais espaços escolares como ambientes de interação social, nos quais a aprendizagem é produzida coletivamente. Nessa direção, ações educativas voltadas à promoção da saúde tornam-se mais significativas quando favorecem o diálogo, a escuta e a participação dos estudantes, possibilitando que eles deixem de ocupar uma posição exclusivamente receptiva para assumirem papel ativo na construção do conhecimento. A utilização de estratégias grupais, como rodas de conversa,

campanhas educativas e momentos de socialização de experiências, contribui para transformar informações em processos de reflexão compartilhada, fortalecendo a autonomia dos sujeitos e o compromisso coletivo com a realidade vivenciada.

À luz desses referenciais, a intervenção desenvolvida buscou compreender a prevenção ao consumo de bebidas alcoólicas não apenas como transmissão de orientações normativas, mas como uma experiência grupal de aprendizagem. A distribuição do panfleto educativo foi concebida como um recurso mediador da comunicação, enquanto a roda de conversa constituiu o espaço de elaboração coletiva da tarefa proposta, favorecendo a construção de vínculos, a cooperação entre os estudantes e a emergência de reflexões relacionadas ao cuidado consigo, com o outro e com o ambiente escolar. Dessa forma, os conceitos de comunicação, vínculo, cooperação e tarefa tornam-se categorias fundamentais para a análise da experiência apresentada neste artigo.

Aspectos metodológicos

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, desenvolvido no âmbito da disciplina Processos Grupais, do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A intervenção teve como foco a promoção de ações educativas voltadas à prevenção do consumo de bebidas alcoólicas entre adolescentes, utilizando estratégias fundamentadas na Psicologia Social de Enrique Pichon-Rivière e nos estudos sobre processos grupais.

A ação foi realizada numa escola estadual de educação profissional na Bahia. Participaram da intervenção estudantes regularmente matriculados na instituição, previamente definidos em articulação com a equipe gestora da escola, que autorizou a realização da atividade e colaborou na organização dos espaços e dos horários destinados à execução da proposta. O momento aconteceu nas 13 turmas do turno matutino, por conterem maior quantidade de alunos, gerando maior impacto da ação.

Os procedimentos metodológicos foram organizados em cinco momentos complementares. Inicialmente, realizou-se o planejamento da intervenção, oportunidade em que foram definidos os objetivos, o público participante, as estratégias educativas e o cronograma das atividades. Na sequência, foi elaborado o material educativo utilizado durante a campanha, representado por um panfleto informativo construído com linguagem

acessível e fundamentado em informações relacionadas à promoção da saúde, à prevenção do consumo de bebidas alcoólicas na adolescência, à legislação vigente e à valorização da convivência escolar.

Posteriormente, ocorreu uma reunião com a Direção da unidade escolar para apresentação da proposta e definição dos aspectos organizacionais da intervenção, contemplando a escolha das turmas participantes, os espaços de realização da atividade e os procedimentos necessários para sua execução. Essa etapa favoreceu a construção de uma atuação colaborativa entre pesquisadores e gestão escolar, condição considerada fundamental para o desenvolvimento da ação.

A intervenção foi realizada em 16 de junho de 2026 e compreendeu dois momentos articulados. No primeiro, realizou-se a socialização do material educativo por meio da distribuição dos panfletos informativos aos estudantes. Em seguida, desenvolveu-se uma breve roda de conversa, conduzida de forma dialógica, com o propósito de estimular a participação dos estudantes, favorecer a troca de experiências e promover reflexões acerca dos riscos associados ao consumo precoce de bebidas alcoólicas.

A condução da roda de conversa fundamentou-se nos pressupostos da Psicologia Social de Pichon-Rivière, compreendendo o grupo como espaço de aprendizagem. Durante a atividade, buscou-se favorecer processos de comunicação, cooperação e fortalecimento dos vínculos entre os participantes, estimulando a participação ativa dos estudantes e valorizando as manifestações espontâneas surgidas ao longo das discussões. Essas manifestações foram compreendidas como expressões do próprio processo grupal, permitindo identificar percepções, dúvidas, experiências e posicionamentos que enriqueceram o desenvolvimento da intervenção e ampliaram as possibilidades de reflexão coletiva.

Após o período junino, realizou-se um momento de devolutiva com a Direção da unidade escolar, destinado à avaliação da experiência desenvolvida. Nessa ocasião, foram compartilhadas as percepções construídas durante a intervenção, discutidos os aspectos observados ao longo da atividade e registradas possibilidades de continuidade de ações educativas voltadas à promoção da saúde no ambiente escolar.

Por tratar-se de um relato de experiência, a análise da intervenção fundamentou-se nos registros produzidos durante sua realização, nas observações dos pesquisadores acerca da participação dos estudantes e na interlocução desses elementos com os referenciais teóricos adotados. Assim, a interpretação da experiência buscou compreender como processos

de comunicação, cooperação e construção de vínculos contribuíram para a realização da tarefa grupal e para a promoção de reflexões sobre o consumo de bebidas alcoólicas no contexto escolar.

Resultados e discussões

A intervenção educativa possibilitou a constituição de um espaço coletivo de diálogo sobre um assunto diretamente relacionado ao cotidiano dos estudantes, favorecendo momentos de escuta, participação e compartilhamento de experiências. Embora a campanha tivesse como foco a prevenção ao consumo de bebidas alcoólicas durante o período junino, observou-se que as discussões ultrapassaram o caráter exclusivamente informativo, permitindo que os participantes refletissem sobre aspectos relacionados às influências sociais, às escolhas individuais e à responsabilidade coletiva no ambiente escolar.

Durante a roda de conversa, verificou-se participação espontânea dos estudantes, que manifestaram opiniões, relataram experiências observadas em seus contextos familiares e comunitários e estabeleceram relações entre o conteúdo apresentado e situações vivenciadas em seu cotidiano. Esse movimento favoreceu uma dinâmica dialógica, na qual diferentes percepções puderam ser compartilhadas e discutidas coletivamente. Sob essa perspectiva, o grupo deixou de ocupar uma posição passiva diante das informações apresentadas, assumindo papel ativo na construção das reflexões desenvolvidas ao longo da atividade.

Na experiência desenvolvida, a tarefa proposta consistiu em refletir criticamente sobre o consumo de bebidas alcoólicas entre adolescentes e seus impactos no contexto escolar. Ao mobilizar o grupo em torno dessa discussão, foi possível favorecer processos de comunicação, cooperação e elaboração coletiva de significados, evidenciando que o conhecimento produzido não decorreu apenas da exposição de informações, mas das relações estabelecidas entre os próprios participantes.

Outro aspecto observado refere-se ao papel desempenhado pelo panfleto educativo durante a intervenção. Diferentemente de uma abordagem centrada exclusivamente na transmissão de informações, o material impresso foi utilizado como elemento mediador das discussões, funcionando como recurso de apoio para a problematização da temática e para a organização do diálogo coletivo. Dessa maneira, sua função ultrapassou o caráter informativo, contribuindo para estimular perguntas,

comentários e posicionamentos que enriqueceram o desenvolvimento da atividade.

Sob a ótica dos processos grupais, essa dinâmica evidencia que a comunicação constitui um dos principais mecanismos de construção da aprendizagem coletiva. Conforme afirma Marcos Alexandre (2002), o grupo organiza-se por meio de relações de comunicação, cooperação, normas e papéis sociais que influenciam diretamente a participação de seus integrantes. Durante a intervenção, observou-se que a possibilidade de expressão das diferentes opiniões favoreceu um ambiente de respeito às divergências e de construção compartilhada de conhecimentos, fortalecendo a participação dos estudantes na realização da tarefa proposta.

Outro elemento percebido ao longo da experiência foi o fortalecimento dos vínculos entre os participantes durante a realização da atividade. À medida que os estudantes passaram a interagir de maneira mais espontânea, observou-se maior disposição para ouvir diferentes pontos de vista, formular questionamentos e colaborar com as discussões. Essa aproximação contribuiu para criar um ambiente de confiança e respeito mútuo, favorecendo a construção coletiva das reflexões propostas pela intervenção.

Na perspectiva de Pichon-Rivière, os vínculos estabelecidos no grupo constituem condição essencial para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa. A comunicação e a cooperação tornam-se, assim, dimensões indissociáveis do processo educativo, uma vez que permitem aos sujeitos reelaborarem compreensões e construir novas formas de interpretar a realidade vivenciada. A experiência desenvolvida permitiu identificar indícios desse movimento, especialmente nos momentos em que os estudantes passaram a dialogar entre si, confrontando percepções e construindo posicionamentos coletivos acerca da temática discutida.

Por fim, a devolutiva realizada junto à equipe gestora após o período junino possibilitou avaliar a intervenção para além de sua execução imediata. A percepção da gestão escolar reforçou a importância da realização de ações preventivas articuladas ao cotidiano da escola e evidenciou que estratégias fundamentadas no diálogo e na participação favorecem maior envolvimento dos estudantes do que abordagens exclusivamente expositivas. Embora a intervenção tenha ocorrido em um único momento, sua sistematização permitiu reconhecer o potencial das estratégias grupais para fortalecer práticas educativas voltadas à promoção da saúde, à convivência escolar e ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Os resultados desta experiência não pretendem ser generalizados para outros contextos, mas evidenciam que intervenções educativas fundamentadas na comunicação, na cooperação e na construção de vínculos podem ampliar as possibilidades de participação dos estudantes e contribuir para que temas sensíveis, como o consumo de bebidas alcoólicas na adolescência, sejam discutidos de forma crítica, contextualizada e socialmente significativa. Nesse sentido, a experiência reforça a compreensão de que o grupo constitui um espaço propício para a aprendizagem e para a construção coletiva de práticas educativas comprometidas com a formação cidadã.

Considerações finais

A intervenção educativa desenvolvida evidenciou o potencial das estratégias fundamentadas nos processos grupais para promover reflexões sobre a prevenção do consumo de bebidas alcoólicas entre adolescentes no contexto escolar. Ao articular comunicação, cooperação e construção de vínculos em torno de um objetivo comum, a experiência possibilitou a criação de um espaço participativo de diálogo, no qual os estudantes puderam compartilhar percepções, problematizar situações do cotidiano e construir coletivamente novos sentidos acerca do tema abordado.

Os resultados observados permitiram compreender que ações educativas voltadas à promoção da saúde tornam-se mais significativas quando ultrapassam a simples transmissão de informações e favorecem a participação ativa dos sujeitos no processo de aprendizagem. Também se evidenciou a relevância da articulação entre universidade e escola na construção de intervenções educativas comprometidas com as demandas concretas da comunidade escolar. A experiência reforçou que práticas desenvolvidas em parceria com a gestão e com os estudantes ampliam as possibilidades de participação, fortalecem os vínculos institucionais e contribuem para a construção de uma cultura escolar orientada pela promoção da saúde, pela cidadania e pela responsabilidade coletiva.

Entretanto, é importante reconhecer as limitações deste estudo. Por tratar-se de um relato de experiência realizado em uma única instituição de ensino e em um contexto específico, seus resultados não possuem pretensão de generalização para outras realidades. Além disso, a intervenção foi desenvolvida em um único momento e não contemplou acompanhamento longitudinal que permitisse avaliar possíveis repercussões das discussões na mudança de atitudes ou comportamentos dos estudantes ao longo do

tempo. Essas limitações, contudo, não reduzem a relevância da experiência, mas indicam possibilidades para investigações futuras que associem intervenções grupais a instrumentos sistemáticos de acompanhamento e avaliação.

Por fim, considera-se que a experiência relatada contribui para reafirmar o potencial dos processos grupais como fundamento teórico e metodológico para intervenções educativas em contexto escolar. Espera-se que este relato possa incentivar professores, gestores e pesquisadores a desenvolverem novas ações voltadas à promoção da saúde e da formação cidadã, utilizando estratégias participativas. Mais do que uma ação pontual de prevenção, a intervenção reafirmou a escola como espaço de encontro, de aprendizagem compartilhada e de formação humana, no qual o fortalecimento dos vínculos e da participação coletiva constitui elemento essencial para enfrentar desafios contemporâneos que atravessam o cotidiano dos adolescentes.

Referências

ALEXANDRE, Marcos. Breve descrição sobre processos grupais. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, p. 209-219, jul./dez. 2002. Disponível em https://www.academia.edu/36200526/BREVE_DESCRI%C3%87%C3%83O_SOBRE_PROCESSOS_GRUPAIS. Acesso em 07 de ago. de 2026

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

AUTORIA, COAUTORIA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Miriam Barreto de Almeida Passos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Contextualizando o tema

> Com as novas tecnologias de linguagem, à memória carnal das línguas "naturais" juntam-se as várias modalidades da memória metálica, os multimeios, a informática, a automação. Apagam-se os efeitos da história, da ideologia, mas nem por isso elas estão menos presentes. Saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza, e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro.
>
> Orlandi (2015, p.10).

> A ação física do homem deve ser interpretada como atitude, mas não se pode interpretar a atitude fora do gênero discursivo, da expressão semiótica com seus motivos, objetivos, estímulos, grau de assimilação.
>
> Bakhtin (2003, adaptação do texto original).

A escrita contemporânea é atravessada pelas tecnologias digitais, que reconfiguram as relações entre autoria, memória e produção do conhecimento. Com base em Orlandi (2015) e Bakhtin (2003), compreendo a escrita como prática social, histórica e dialógica, marcada pela tensão entre normas institucionais e inovação.

No campo científico, a autoria torna-se cada vez mais colaborativa e mediada por tecnologias, suscitando desafios éticos relacionados à produção, ao reconhecimento e à circulação do conhecimento.

Este texto analisa essas questões a partir de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e exploratório-analítica, discutindo os dilemas contemporâneos da autoria científica e propondo reflexões para uma prática de escrita ética, colaborativa e socialmente comprometida.

Autor no discurso científico

> O "nome do autor" é a marca que possibilita unificar, delimitar, referenciar saberes [...] de um território específico.
> Almeida (2008, p. 223).

À luz das contribuições de Almeida, Foucault e outras vozes, discuto o conceito de "funçãoautor", autoria, e como ele e ela opera a produção acadêmica no século XXI. Nesse caminho, elucido que a autoria vai além do nome do pesquisador, envolvendo responsabilidade, mérito e regulação do saber, como afirma Almeida (2008), o "nome autor" funciona como uma marca que identifica e legitima a produção de conhecimento, permitindo unificar, delimitar e referenciar saberes dentro de um campo específico.

O campo específico não apenas sinaliza quem produziu determinado conteúdo, mas também estabelece responsabilidade; possibilita a citação e o diálogo acadêmico; organiza a circulação do conhecimento; conectando a autoria às práticas e normas do território científico em que o discurso se insere.

Ao considerar as questões: *Como os pesquisadores percebem e exercem a autoria científica em seus contextos de produção do conhecimento, considerando os desafios éticos, institucionais e colaborativos da contemporaneidade? O que realmente significa "ser autor" em tempos de produção científica coletiva e digital?* é necessário compreender que a autoria no discurso científico constitui um fenômeno complexo e multifacetado, marcado pelas profundas transformações que atravessam as práticas de pesquisa na atualidade.

A autoria deixa de ser entendida exclusivamente como um reconhecimento individual para configurar-se como uma construção social, produzida nas relações de colaboração, nas exigências institucionais e nos princípios éticos que orientam a produção, a validação e a circulação do conhecimento científico. Assim, ser autor, no cenário contemporâneo, implica assumir responsabilidade intelectual e ética sobre o conhecimento produzido, ao mesmo tempo em que se reconhece o caráter coletivo, dialógico e compartilhado da pesquisa científica. Conforme resumem Albarracín, Castro e Chaparro, em artigo publicado na Revista de Bioética, em 2020*:*

Definir a autoria de artigos e documentos científicos é um processo essencial e complexo, que envolve subjetividade e depende de acordos quase sempre informais, o que pode causar conflitos entre pesquisadores.

Algumas diretrizes foram publicadas para aperfeiçoar esta prática, mas ainda são poucos os procedimentos quantitativos para estabelecer a autoria e a coautoria de textos científicos, e não há consenso para definir os autores e a ordem em que devem aparecer (Albarracín, Castro e Chaparro, 2020, p. 1).

Os referidos autores apresentam critérios para definir a ordem de autoria em artigos científicos, destacando que essa organização deve refletir, de forma ética e transparente, o mérito, a responsabilidade e a contribuição de cada participante. O artigo constitui um guia para pesquisadores, editoras e estudantes na atribuição justa dos créditos e no fortalecimento das práticas colaborativas na produção científica.

Os principais critérios para definição da autoria incluem contribuição intelectual significativa, participação na redação e revisão do manuscrito, responsabilidade pelo conteúdo e envolvimento relevante na análise dos dados. Além disso, recomenda-se evitar a autoria honorária e a autoria fantasma, definir previamente a ordem de autoria com base na efetiva contribuição de cada pesquisador e observar as normas específicas da área, da instituição e do periódico, assegurando transparência e integridade na atribuição dos créditos científicos.

Igualmente, a autoria científica configura-se como um espaço de negociação entre pesquisadores, instituições, periódicos e a sociedade. Em um contexto marcado pela colaboração e pela digitalização, ser autor implica reconhecer que a produção do conhecimento resulta, cada vez mais, de esforços coletivos. Nesse cenário, o crescimento das pesquisas interdisciplinares demanda novos critérios de atribuição de autoria e de reconhecimento das contribuições individuais, reforçando a necessidade de práticas éticas, transparentes e compatíveis com as transformações na produção e na circulação do conhecimento científico.

No campo ético, os pesquisadores enfrentam desafios relacionados à atribuição justa da autoria e ao reconhecimento das contribuições individuais, evitando que ela seja utilizada como instrumento de hierarquização ou exclusão. Soma-se a isso a pressão por publicar e alcançar maior visibilidade acadêmica, fatores que podem favorecer práticas inadequadas, como a autoria fantasma e a autoria honorária, além de intensificar a competitividade, comprometendo a integridade da produção científica. Conforme afirma Carlos E. A. Coimbra Jr. (2005, p. 1304):

> [...] Recorrer aos serviços desses profissionais, também conhecidos como *ghostwriters* (ou "escritores-fantasma") é, portanto, prática

> corrente, em torno da qual não há muita contestação, desde que unida às esferas política ou comercial. Por outro lado, dificuldades em lidar com a "autoria-fantasma" (ou *ghost authorship*) surgem com grande impacto, inclusive na mídia, quando estas adentram o meio científico-acadêmico. A autoria é central à credibilidade do sistema acadêmico-científico contemporâneo. Nas áreas básicas mais competitivas, a autoria de um artigo está diretamente relacionada à primazia do autor sobre uma dada descoberta, o que em muitos casos envolve o pagamento de *royalties*.

Hoje, a multidisciplinaridade e a coautoria são cada vez mais comuns, resultando em publicações que refletem a contribuição de vários indivíduos (um pequeno grupo de pessoas). Isso pode, por vezes, causar confusão sobre quem deve ser reconhecido como autor, especialmente em contextos onde o crédito é atribuído através de métricas de produção, como o índice de citações e o fator de impacto.

Leonardo Pinto de Almeida, doutor em Psicologia pela Universidade Católica do Rio de Janeiro, no artigo intitulado: *a função-autor: examinando o papel do nome do autor na trama discursiva*, adota, na introdução, uma perspectiva foucaultiana para discutir a problemática da autoria, examinando sua relação com a escrita e o discurso. Segundo o autor, o estudo busca "traçar algumas considerações sobre a problemática da noção de autoria, apresentando sua relação com a escrita e com o discurso" (Almeida, 2008, p. 222). Apoiando-se em Foucault, Almeida afirma que "a autoria e sua relação com a literatura têm sua emergência no período moderno, devido a uma certa trama de elementos históricos" (p. 222), introduzindo, em seguida, um excerto da obra foucaultiana que explicita a noção de autor. "A noção de autor seria então uma "unidade sólida" que demarca territórios específicos no campo das ideias, constituindo um dos mecanismos de ordenação dos discursos" (Almeida, 2008, p. 222).

No intuito de ampliar essa discussão, estabeleci diálogos, via WhatsApp, com a professora Valtir Maria Vieira (2025), advogada. Ao questioná-la sobre autoria, a mesma nos apresentou a seguinte resposta:

Para mim autoria é a reivindicação pública de responsabilidade intelectual por uma obra (é dizer "esta é uma construção minha: concebi, organizei, argumentei, produzi ou interpretei"). Neste século XXI esse ato de "assumir autoria" mantém o valor ético e jurídico de sempre: identifica quem responde pelas ideias, pelos métodos e pelos resultados. No entanto, existem duas dimensões que merecem destaque hoje: **Vou chamar de dimensão cognitiva:** quando a autoria indica contribuição intelectual

substantiva, ter ideia, desenhar o método, interpretar resultados. É o que fazemos quando pesquisamos, ainda que seja para uma dissertação de mestrado, ou doutorado.

Temos ainda a dimensão moral, relacional: autoria também é reconhecimento social; o autor se posiciona para receber crédito, mas também para aceitar críticas e responsabilidades. Principalmente com o advento das inteligências artificiais, usadas sem a menor consciência e controle por parte de alguns. Entendo que, o autor deve se reconhecer como tal, e ao mesmo tempo creditar quem ajudou; é justamente a intersecção ética dessas duas dimensões. No século XXI, com equipes grandes, tecnologia e novos formatos de produção, o maior desafio não é eliminar a autoria, mas tornar a autoria mais transparente, estratificada e justa. Autoria continua sendo uma reivindicação legítima de propriedade intelectual e responsabilidade; creditadamente cuidadosa e explícita como forma de proteger essa legitimidade e a integridade da ciência.

Soma-se a essa reflexão a contribuição do colega Prof. Dr. Trazíbulo Henrique Pardo Casas (2025), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que, em conversa informal sobre o tema, destacou que, "no século XX observamos uma espécie de 'tendência' de a autoria passar de individual para coletiva**.** Neste século XXI temos imaginado que ocorrerão "curiosidades" entre produção e a chamada IA".

Do ponto de vista do prof. Dr. Robério Pereira Barreto (2025) ao:

> partir da perspectiva de autoria de Foucault e Tfouni, [...] autoria pressupõe a presença de um texto, de uma criação, cujo autor seja identificado individual ou coletivamente. No campo científico, considerando o diálogo com as referências e os dados, prefiro pensar as dissertações e tese como coautoria.

Ainda, sobre as reflexões do tema, a poetisa e professora de Língua Portuguesa, Alaíde Barreto (2025) destacou:

> O que posso falar, dentro do meu pouco entendimento, é que qualquer contribuição, seja na orientação, supervisão, dados imprescindíveis para a compreensão do trabalho (não apenas científico) é importante para o desenvolvimento e completude daquilo que se queira compartilhar. Quando nos propomos a escrever, quer seja um artigo até um livro, nos debruçamos nas leituras e consequentemente teremos influência dessas e seus autores. Somos e externamos o resultado do que lemos, ouvimos, discutimos, refletimos.

Essas reflexões conduzem à compreensão de que os desafios éticos relacionados à autoria científica são cada vez mais relevantes. A pressão

por publicar e alcançar reconhecimento acadêmico pode favorecer práticas inadequadas, como a autoria de presente (*gift authorship*), caracterizada pela inclusão de pessoas como autoras sem contribuição intelectual significativa para a concepção, execução ou redação do estudo, bem como a omissão de colaboradores que efetivamente participaram da pesquisa. Tais situações comprometem a integridade científica e evidenciam a necessidade de uma comunicação transparente entre os membros da equipe, além da adoção de critérios claros e diretrizes consistentes para a atribuição justa da autoria e o reconhecimento das contribuições individuais.

Além disso, as instituições de pesquisa e os periódicos científicos estão cada vez mais conscientes das implicações da autoria e têm buscado implementar normas que visem conter fraudes e garantir que a responsabilidade e o crédito sejam distribuídos de maneira apropriada.

Ser autor, na era da produção científica coletiva e digital, demanda uma reavaliação não apenas do que significa o papel de um autor, mas também das relações de responsabilidade e colaboração. O conceito tradicional de autoria, que muitas vezes se baseava em uma visão individualista, está se transformando com as contribuições coletivas no processo de pesquisa. De tal modo, reforço que, "ser autor", atualmente, implica em um compromisso responsável com a transparência, a responsabilidade compartilhada e o reconhecimento das interdependências na produção do conhecimento. Com a digitalização, o acesso aberto e as novas plataformas colaborativas, surgem novas oportunidades, mas também desafios que exigem uma reflexão filosófica e contínua sobre a natureza da autoria e os valores que a sustentam.

Ademais, as mudanças estruturais na autoria e na circulação do conhecimento científico evidenciam a necessidade de discutir os desafios contemporâneos que permeiam a produção científica na era digital.

Desafios contemporâneos na produção científica

> Escrita, autonomia e autoria são questões com as quais muitos pesquisadores, orientadores e estudantes têm se preocupado, sobretudo no que se refere às produções acadêmicas. Por ser uma questão central no meio acadêmico, a temática não apenas suscita olhares a partir de diferentes abordagens, como também exige diferentes perspectivas teórico-metodológicas.
>
> Oliveira, Machado e Lara (2012, p. 286).

A complexidade desse tema reflete-se nas múltiplas abordagens teóricas e metodológicas necessárias para compreendê-lo, incluindo aspectos éticos, institucionais e colaborativos. A produção acadêmica atual está marcada por pressões, uso de tecnologias digitais e formas de trabalho coletivo, exigindo que pesquisadores, orientadores e estudantes desenvolvam estratégias que conciliem autonomia intelectual, colaboração e transparência**,** assegurando a legitimidade e a relevância social das publicações científicas.

A partir dessa discussão, levantam-se as seguintes questões: *Até que ponto a autoria é um reconhecimento do trabalho intelectual ou um mecanismo de poder e distinção acadêmica? Como podemos conciliar autoria individual com a crescente interdependência das pesquisas colaborativas e interdisciplinares? O nome do autor garante legitimidade ao conhecimento ou limita sua circulação? Será que estamos presos a um modelo de autoria que reflete mais hierarquias institucionais do que contribuições reais? O que define uma autoria ética?*

A autoria como reconhecimento, poder e ética na produção do conhecimento, traz a noção de que a autoria sempre ocupou um lugar central nas práticas acadêmicas, sendo tradicionalmente associada ao reconhecimento do trabalho intelectual individual. Entretanto, essa concepção tem sido amplamente problematizada, uma vez que a produção científica e cultural se tornou interdisciplinar. A autoria pode ser compreendida tanto como um reconhecimento legítimo do esforço intelectual, como já descrito anteriormente, quanto como um mecanismo simbólico de poder e distinção. O autor funciona como uma categoria de controle do discurso, delimitando quem pode ser reconhecido como produtor de saber e quem permanece invisível.

Da mesma forma, "o campo científico é regido por disputas de capital simbólico" como afirma Pierre Bourdieu (2001, p. 66), em que o nome do autor se torna um instrumento de prestígio e hierarquia. Assim, a autoria não é apenas uma marca de criação, mas também um dispositivo que reforça posições sociais e institucionais.

A expansão das pesquisas colaborativas e interdisciplinares desafia esse modelo tradicional de autoria centrado no indivíduo. As novas dinâmicas de produção do conhecimento revelam que os resultados científicos e teóricos são fruto de redes de contribuições**,** nas quais múltiplos sujeitos participam com saberes complementares. Autores do campo da Sociologia, da Psicologia, da Educação, da Filosofia e da

Ciência propõem o conceito de "autoria distribuída", no qual a criação é entendida como um processo coletivo. O desafio ético e epistemológico contemporâneo é, portanto, conciliar o reconhecimento individual com a valorização do trabalho em equipe, superando a lógica de competição e prestígio pessoal que ainda domina os sistemas de avaliação acadêmica. O nome do autor, por sua vez, cumpre uma função ambígua. Ele pode garantir legitimidade ao conhecimento, oferecendo confiança quanto à qualidade e à veracidade das informações. Contudo, também pode limitar a circulação das ideias, quando o prestígio pessoal ou institucional substitui o valor intrínseco do conteúdo, ou seja, significa que, no meio acadêmico, muitas vezes o reconhecimento de uma pesquisa depende mais de quem a assina, o autor ou a instituição a que ele pertence, do que da qualidade real das ideias apresentadas. Em outras palavras, um artigo pode ganhar visibilidade, citações e credibilidade apenas porque foi escrito por um pesquisador renomado ou publicado por uma universidade prestigiada, enquanto trabalhos igualmente relevantes, mas produzidos por autores menos conhecidos ou de instituições periféricas, recebem pouca atenção ou são ignorados**.**

Em uma perspectiva crítica, essa centralidade do nome do autor contribui para a exclusão de vozes outras e para a manutenção de uma hierarquia de saberes que privilegia determinados grupos, universidades e países. A democratização do conhecimento, promovida por movimentos como a ciência aberta, busca justamente romper com essa lógica, defendendo que a legitimidade deve estar ancorada no processo de produção e não apenas na assinatura de quem publica.

Conforme afirmam Heinz e Miranda (2024, p. 21):

> [...] a ciência aberta contribui para o engajamento digital, em consonância com o desenvolvimento tecnológico, possibilitando conectar os pesquisadores, aproximando-os da sociedade; estimulando o desenvolvimento de ferramentas que padronizam os dados, maximizam sua utilização, estimulando novas pesquisas a partir das existentes. Este processo fornece um maior dinamismo às descobertas e inovações democratizando a ciência, permitindo que o conhecimento seja socializado.

Mesmo com o dinamismo e inovações democratizados pela ciência aberta, a academia, ainda, está presa a um modelo hierárquico de autoria**,** no qual posições institucionais e relações de poder determinam quem é reconhecido como autor e quem permanece invisível. Casos de "autoria honorária", quando alguém assina sem contribuir efetivamente, e de

"autoria fantasma", quando alguém contribui, mas não é reconhecido, revelam o quanto o sistema de autoria está atravessado por desigualdades. Superar esse modelo exige práticas mais transparentes e democráticas de atribuição de crédito.

Afinal, a autoria ética deve ser compreendida como aquela que reflete, de forma justa e transparente, as contribuições reais de cada participante da pesquisa. De acordo com as diretrizes do *Comitê de Ética em Publicações*, uma autoria ética envolve a participação efetiva nas etapas de concepção, execução e interpretação dos resultados, bem como o compromisso com a integridade científica e a veracidade das informações. Reconhecer a autoria de maneira ética é também reconhecer o caráter coletivo do conhecimento e valorizar a diversidade de saberes que o compõem.

Em síntese, a autoria não pode ser reduzida a uma questão de nome ou prestígio, mas deve ser entendida como um ato de responsabilidade compartilhada. O verdadeiro reconhecimento do trabalho intelectual ocorre quando o conhecimento é produzido e circula de forma responsável, colaborativa e aberta. Deste modo, repensar o conceito de autoria é também repensar o próprio sentido da produção científica; não como exercício de poder, mas como construção coletiva de saberes a serviço da sociedade. Portanto, diante das transformações no conceito de autoria e na dinâmica da produção do conhecimento, impõe-se a reflexão sobre o impacto das novas tecnologias e das redes digitais na elaboração dos artigos científicos.

O impacto das novas tecnologias e redes digitais na produção dos artigos

> As redes sociais se constituíram em um espaço de potenciais investigações de seu impacto sobre a prática de divulgação científica, dada a relevância de ambas à contemporaneidade. [...] contudo, mesmo oferecendo alcance e engajamento, tais plataformas suscitam debates sobre seu papel dentro do contexto da popularização da ciência.
>
> Bezerra, Watanabe (2025, p. 1).

As novas tecnologias e as redes digitais transformaram a produção científica, tornando-a mais dinâmica, colaborativa e acessível, ao ampliar a circulação do conhecimento e fortalecer a pesquisa em rede. Conforme Couto (2018), esse cenário promove uma ampla democratização da produção e difusão dos saberes. O acesso a bases de dados, bibliotecas virtuais

e softwares especializados potencializa a pesquisa, mas exige rigor na seleção das informações e compromisso com a qualidade científica. Ao mesmo tempo, a autoria coletiva, as métricas digitais e a maior visibilidade das publicações ampliam as possibilidades de disseminação do conhecimento, embora também evidenciem desafios éticos, como plágio, manipulação de dados e periódicos predatórios. Diante desse contexto, torna-se essencial adotar critérios que orientem a produção escrita científica, assegurando rigor metodológico, coerência e responsabilidade acadêmica.

À luz das transformações anteriormente discutidas, torna-se necessário estabelecer parâmetros que orientem a produção escrita no contexto científico contemporâneo. A seção critérios para operacionalização da produção escrita apresenta diretrizes voltadas à qualificação do processo de construção do conhecimento, assegurando rigor, coerência e responsabilidade acadêmica.

Critérios para operacionalização da produção escrita

> A escrita acadêmica, ou escrita de um modo geral, cumpre regras gramaticais, necessita do cuidado com a sintaxe, com a ortografia, com a pontuação, com o emprego das frases claras e bem estruturadas. A mesma gera uma resposta a uma determinada ideia, as observações recolhidas, ou necessidade que temos em mente de responder as inquietações, investigação.
> Passos (2025, p.7).

Com base nas contribuições de Passos (2025), a operacionalização da escrita científica inicia-se pela escolha e delimitação do tema, definição do problema, dos objetivos e do referencial teórico que sustentará o diálogo entre a literatura e as interpretações do pesquisador. Em seguida, organiza-se a estrutura do texto, com título e seções coerentes à progressão argumentativa. A autoria exige transparência na definição e no registro das contribuições de todos os participantes, evitando atribuições indevidas.

O planejamento da escrita deve contemplar cronograma, responsabilidades, uso de ferramentas colaborativas e revisões sistemáticas. A integridade científica requer originalidade, adequado uso de citações e referências, prevenção ao plágio e observância dos princípios éticos na condução da pesquisa. Por último, a escrita científica deve valorizar o reconhecimento justo da coautoria, a colaboração interdisciplinar e o diálogo

contínuo entre os pesquisadores, assegurando rigor, responsabilidade e credibilidade na produção do conhecimento.

À guisa de conclusão, o remate propõe uma síntese crítica das discussões desenvolvidas, destacando os desafios e compromissos que permeiam a produção científica contemporânea.

Remate

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que a autoria científica, na contemporaneidade, não pode mais ser compreendida como uma prática individual e isolada, mas sim como um processo discursivo e colaborativo, atravessado por dinâmicas institucionais, tecnológicas e éticas. As reflexões revelaram que a escrita, especialmente a científica, é um espaço de tensão entre a memória e o esquecimento, entre a permanência e a ruptura, o que também se reflete nas formas de produção e circulação do conhecimento acadêmico.

A figura do autor se desloca: de sujeito centralizador da criação para integrante de um processo coletivo, mediado por tecnologias digitais e por novas formas de legitimação discursiva. Os desafios éticos e institucionais que envolvem a autoria tornam-se cada vez mais complexos diante da expansão das redes de colaboração e da pressão por produtividade acadêmica. Problemas como autoria honorária, omissão de contribuições relevantes e plágio apontam para a necessidade de uma revisão profunda dos critérios de reconhecimento e responsabilidade na escrita científica. Do mesmo modo, a ética na autoria não deve restringir-se à observância de normas, mas envolver um compromisso efetivo com a transparência, a justiça e a corresponsabilidade na construção do saber, fortalecendo a credibilidade e a função social da ciência.

Para concluir, compreender e operacionalizar práticas autorais mais éticas e colaborativas é condição indispensável para o avanço da produção científica contemporânea. Cabe às instituições de ensino e pesquisa promover políticas claras de autoria, incentivar a formação crítica dos pesquisadores e valorizar o trabalho coletivo sem desconsiderar as singularidades de cada contribuição. No âmbito dessa discussão, o debate sobre autoria ultrapassa o campo da técnica e se insere no âmbito da ética e da política do conhecimento, reafirmando que escrever cientificamente é, antes de tudo, um ato de responsabilidade intelectual e social, que deve refletir o compromisso com a verdade, a justiça e a transformação da realidade.

Referências

ALMEIDA, Leonardo Pinto de. A funçãoautor: examinando o papel do nome do autor na trama discursiva. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 221235, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/=pt. Acesso em: 30 de outubro de 2025.

ALBARRACÍN, M. L. G.; CASTRO, C. M.; CHAPARRO, P. E. Importance, definition and conflicts of authorship in scientific publications. **Revista Bioética**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 1016, jan./mar. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, Robério Pereira. **Como você define a autoria na produção científica no século XXI?** Aplicativo: WhatsApp (mensagem individual em 30 de outubro de 2025).

BARRETO, Alaíde. **Como você define a autoria na produção científica no século XXI?** Aplicativo: WhatsApp (mensagem individual em 30 de outubro de 2025).

BEZERRA, Felipe; WATANABE, Graciella. A divulgação científica nas redes sociais: um panorama das plataformas e sua relação com os cientistas divulgadores. **Revista Ensino em Debate,** Fortaleza, v. 5, 2025. Disponível em: https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/98. Acesso em: 31 out. 2025.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CASAS, Trazíbulo Henrique Pardo. **Como você define a autoria na produção científica no século XXI?** Aplicativo: WhatsApp (mensagem individual em 30 de outubro de 2025).

COIMBRA Jr, Carlos E. A. Editorial. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 21(5):1304-1305, set-out, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br=pt. Acesso em: 30 de outubro de 2025.

COUTO, Edvaldo Souza. "O pesquisador na cibercultura: nas tramas da rede, entre autorias coletivas e inovações científicas." In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; ROSA, Flávia (orgs.). **Produção e difusão de ciência na cibercultura:** narrativas em múltiplos olhares. Ilhéus: Editus/Editora da UESC, 2018, p. 21-39. Disponível em: https://books.scielo.org/id.pdf. Acesso em: 31 de outubro de 2025.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** In: FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos III: estética – literatura e pintura, música e cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 264-298.

GUEDES, Vicente M.; AZEVEDO, Ana Carolina; FERREIRA, Rosane. Importância, definição e conflitos da autoria em publicações científicas. **Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular,** São José do Rio Preto, v. 26, n. 4, p. 608-613, 2011. DOI: https://doi.org/10.5935/1678-9741.20110049. Acesso em: 30 de outubro de 2025.

HEINZ, Michele; MIRANDA, Angélica. "Ciência Aberta: argumentos e desafios para sua legitimação científica." **Em Questão**, Porto Alegre, v. 30, e-135618, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/emquestao/a=pt. Acesso em 31 de outubro de 2025.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PASSOS, Miriam Barreto de Almeida. A Escrita Científica e a Implicação Política com a PósGraduação: Do Rigor Acadêmico à Produção para o Uso Social. **Diálogos e Perspectivas Interventivas**, v. 6, n. 2, p. e24667, 2025. Disponível em: https://revistas.uneb.br/dialogos/article/view/24667. Acesso em: 30 de outubro de 2025.

POSSENTI, Sírio; MENEGASSI, Renilson José. Escrita, autonomia e autoria: os desafios da produção acadêmica e a constituição do intelectual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 363-380, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200008. Acesso em: 30 de outubro de 2025.

RODRIGUES, Tatiana de Jesus; BEZERRA, Benedita de Oliveira. Indícios de autoria em textos de estudantes do ensino fundamental. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 209-225, jan./jun. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000100012. Acesso em: 30 de outubro de 2025.

SOUZA, Angela Cristina de. Breve reflexão sobre a origem do conceito de autor e autoria de textos escritos. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 69-80, 2008. DOI: https://doi.org/10.21165/gel.v5i2.273. Acesso em: 30 de outubro de 2025.

VIEIRA, Valtir Maria. **Como você define a autoria na produção científica no século XXI?** Aplicativo: WhatsApp (mensagem individual em 30 de outubro de 2025).

PARTE III (EIXO 02)

NOVAS FORMAS DE SUBJETIVAÇÃO E ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA

DESESCOLARIZAÇÃO TERRITORIAL E REPRODUÇÃO SOCIAL DO CAMPESINATO: O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO SISAL (BA) NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Jean da Silva Santos
Universidade Federal de Sergipe - UFS
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Alexandrina Luz Conceição
Universidade Federal de Sergipe - UFS

Marize Damiana Moura Batista e Batista
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

Nas últimas décadas, o fechamento das escolas localizadas no campo tem se constituído como um dos fenômenos mais expressivos das transformações contemporâneas das políticas educacionais brasileiras. Frequentemente justificado por argumentos relacionados à racionalização administrativa, à redução do número de matrículas ou à busca por maior eficiência na gestão dos sistemas de ensino, esse processo tende a ser tratado como consequência técnica da reorganização das redes escolares. Todavia, tais explicações mostram-se insuficientes para apreender as múltiplas determinações históricas que conformam esse fenômeno.

A análise realizada permite compreender que, o fechamento das escolas do campo não pode ser compreendido como resultado de decisões administrativas isoladas ou de ajustes estritamente técnicos no sistema educacional. Trata-se de um processo inscrito na dinâmica contemporânea de reprodução do capital no espaço agrário, produzido pela articulação entre a reestruturação produtiva, a monopolização da terra e a redefinição neoliberal do papel do Estado. Nessa direção, a reorganização das políticas

educacionais integra movimentos mais amplos de ajuste estrutural, por meio dos quais a presença estatal nos territórios é redefinida segundo critérios de racionalidade gerencial, austeridade fiscal e funcionalidade econômica.

Sob essas determinações, o fechamento das escolas ultrapassa a dimensão administrativa e assume significado territorial e político. Ao reorganizar seletivamente a oferta educacional, redefinem-se também tempos de deslocamento, formas de sociabilidade, vínculos comunitários e condições objetivas de permanência das populações camponesas em seus territórios. A retirada progressiva da escola das comunidades rurais não implica a simples ausência do Estado, mas expressa formas específicas de sua atuação, mediadas pelas exigências da reprodução ampliada do capital e pelos processos contemporâneos de reorganização territorial.

É nesse contexto que se insere o conceito de desescolarização territorial, formulado na investigação doutoral produzida no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe (PPGEO/UFS), com tese[1] defendida no primeiro semestre de 2026, como síntese teórico-conceitual do fenômeno analisado. Embora desenvolvida mais detidamente nas seções subsequentes, parte-se aqui da compreensão de que o fechamento das escolas do campo integra um processo mais amplo de retração seletiva das mediações públicas territorializadas que sustentam a reprodução social da vida coletiva. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apreendida exclusivamente como equipamento educacional e passa a ser compreendida como instituição historicamente vinculada à produção e à reprodução da vida nos territórios camponeses.

Diante desse quadro, este estudo analisa como o fechamento das escolas do campo, compreendido como desescolarização territorial, incide sobre as condições de reprodução social do campesinato no contexto da crise estrutural do capital. Sustenta-se que a desescolarização territorial constitui mediação da reorganização dessas condições, expressando a subsunção contraditória das políticas educacionais às exigências da reprodução ampliada do capital e tensionando o projeto histórico da Educação do Campo.

Longe de constituir efeito administrativo residual, o fechamento das escolas do campo expressa contradições constitutivas do desenvolvimento

1 SANTOS, Jean da Silva. *A mediação capital-terra-Estado no processo da subsunção das políticas educacionais no campo: o fechamento de escolas no/do campo no Território do Sisal (BA).* São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2026. Tese (Doutorado em Geografia).

capitalista no espaço agrário brasileiro. Compreendê-lo implica deslocar o debate para as mediações que articulam capital, Estado, território e reprodução social, evidenciando as disputas em torno do direito à educação e da permanência dos sujeitos do campo em seus territórios.

Crise estrutural do capital, Estado e políticas educacionais no campo

A compreensão do fechamento das escolas do campo exige deslocar a análise para além do plano fenomênico em que o processo costuma ser apresentado. Em geral, o encerramento dessas unidades escolares é justificado a partir de argumentos associados à redução do número de matrículas, à necessidade de racionalização dos gastos públicos ou à suposta busca por maior eficiência administrativa. Embora tais elementos componham a forma imediata pela qual o fenômeno se manifesta, eles não esgotam suas determinações essenciais. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, o desafio consiste precisamente em reconduzir a aparência à totalidade concreta da qual ela é expressão.

Nessa direção, as transformações das políticas sociais devem ser compreendidas à luz das contradições inerentes ao sistema do capital. Conforme argumenta Mészáros (2011), a crise estrutural do capital expressa os limites históricos de seu sistema sociometabólico, intensificando processos de racionalização, ajuste e redefinição das funções do Estado. Nesse contexto, as políticas educacionais passam a ser crescentemente subordinadas às exigências da acumulação e aos imperativos da gestão fiscal. Assim, o fechamento das escolas do campo não se reduz a um conjunto de decisões técnico-administrativas isoladas, mas integra processos mais amplos de reorganização das políticas públicas sob as determinações da reprodução ampliada do capital. Como sintetiza Santos (2026, p. 243), "[…] as políticas educacionais hegemônicas, especialmente a partir da década de 1990, se articulam à reestruturação produtiva do capital por meio da incorporação da racionalidade gerencial, da centralidade da eficiência fiscal e da padronização curricular […]". No campo, esse movimento materializa-se por meio da reorganização territorial da oferta escolar, incidindo de maneira particularmente intensa sobre os territórios camponeses.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo experimenta um processo contraditório de institucionalização. Embora importantes conquistas tenham sido incorporadas ao ordenamento jurídico brasileiro,

sua materialização permanece tensionada pelas formas contemporâneas de reorganização das políticas educacionais. Como evidencia Santos (2026, p. 243), "[…] a institucionalização da Educação do Campo ocorre de forma contraditória, pois, embora reconheça formalmente direitos específicos, é progressivamente subsumida à lógica estatal de ajuste estrutural […]".

Essa institucionalização contraditória da Educação do Campo não se expressa, necessariamente, pela supressão explícita do direito à educação. Ao contrário, uma de suas características centrais reside na permanência formal desse direito concomitantemente à reorganização seletiva de suas condições concretas de efetivação. Por essa razão, como afirma Santos (2026, p. 243), "[…] a negação da Educação do Campo não se dá por supressão formal, mas pela sua desconfiguração territorial e político-pedagógica […]"

Ao deslocar o debate para o terreno das determinações históricas mais amplas, torna-se possível compreender que o fechamento das escolas do campo integra movimentos contemporâneos de reorganização territorial vinculados à crise estrutural do capital. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apreendida exclusivamente como equipamento educacional e passa a ser compreendida como mediação territorial da reprodução social dos sujeitos do campo, particularmente do campesinato. A reorganização das políticas educacionais no campo, por sua vez, não constitui fenômeno autônomo em relação às transformações do espaço agrário brasileiro. Ao contrário, articula-se à concentração fundiária, às formas contemporâneas de subordinação do trabalho e à redefinição das funções sociais desempenhadas pelos territórios rurais. É precisamente essa articulação que exige interpretar o fechamento das escolas não como expressão de contingências administrativas, mas como manifestação particular de determinações historicamente produzidas.

Assim, a crise estrutural do capital constitui o horizonte histórico no interior do qual Estado, políticas educacionais e questão agrária se articulam contraditoriamente. Compreender o fechamento das escolas do campo exige, portanto, deslocar a análise do plano estritamente administrativo para as mediações que organizam a reprodução social no espaço agrário. É a partir desse horizonte analítico que a desescolarização territorial será desenvolvida, na seção seguinte, como conceito capaz de interpretar essas determinações.

Como argumenta Kosík (1976), a investigação crítica exige ultrapassar a pseudoconcreticidade da aparência imediata, reconduzindo o

fenômeno às múltiplas determinações que o constituem como totalidade concreta. É nesse horizonte que o Território do Sisal é apreendido como particularidade histórica por meio da qual se tornam visíveis as contradições da questão agrária brasileira contemporânea.

Questão agrária, desescolarização territorial e reprodução social

A compreensão do fechamento das escolas do campo como fenômeno socioespacial exige sua inserção nas determinações históricas da questão agrária brasileira. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a concentração da propriedade da terra não constitui resíduo arcaico ou distorção conjuntural do desenvolvimento capitalista, mas determinação constitutiva da própria reprodução do capital no espaço agrário. Como assinala Oliveira (2007), o desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro ocorre de forma contraditória, produzindo simultaneamente modernização produtiva e recriação de formas não capitalistas de produção, entre elas o campesinato. Nesse contexto, as desigualdades fundiárias expressam não apenas formas específicas de apropriação territorial, mas incidem diretamente sobre as condições materiais de reprodução da vida social no campo.

É precisamente nesse movimento que o Território do Sisal é tomado nesta investigação. Não como realidade excepcional ou singularidade isolada, mas como particularidade histórica na qual se tornam visíveis as contradições entre permanência camponesa, reorganização das políticas públicas e reprodução ampliada do capital. Nessa perspectiva, "[...] o Território do Sisal é tomado como uma totalidade concreta, na qual se tornam visíveis as contradições entre permanência camponesa, reordenamento das políticas públicas e reorganização espacial das redes escolares [...]" (Santos, 2026, p. 63).

Nessa direção, os dados analisados evidenciaram que o fechamento das escolas do campo não ocorre de forma aleatória ou homogênea no território. Ao contrário, sua incidência apresenta correspondência com áreas marcadas pela concentração fundiária, pelo esvaziamento populacional rural e pela fragilização das condições materiais de reprodução do campesinato. Conforme sintetizado na tese,

> [...] o cruzamento entre dados educacionais, fundiários e demográficos evidenciou que o fechamento das escolas do campo não ocorre de forma aleatória, mas apresenta correspondência territorial com áreas

> marcadas por maior concentração da terra, esvaziamento populacional rural e especialização produtiva [...] (Santos, 2026, p. 244).

Tais evidências permitem deslocar a interpretação do fechamento escolar do plano estritamente educacional para o terreno mais amplo da questão agrária. Nessa perspectiva, a reorganização territorial da oferta educacional integra os mecanismos contemporâneos de regulação social do capital, articulando concentração fundiária, seletividade espacial das políticas públicas e redefinição desigual das condições de acesso aos direitos sociais.

No Território do Sisal, esse processo manifesta-se por meio da intensificação da nucleação escolar, da ampliação dos deslocamentos cotidianos dos estudantes e da crescente dependência do transporte escolar como condição de acesso à educação. Mais do que alterações logísticas, tais transformações produzem impactos concretos sobre os tempos sociais, os vínculos comunitários e as possibilidades de permanência das populações camponesas em seus territórios.

Os microdados do INEP evidenciam a magnitude da desescolarização territorial no Território do Sisal. Entre 2017 e 2021, foram registrados 91 fechamentos de escolas do campo, concentrando-se 63 deles em 2017, enquanto apenas uma unidade escolar foi aberta no período. Paralelamente, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental registraram redução de aproximadamente cinco mil matrículas, indicando que a reorganização da oferta educacional não pode ser explicada exclusivamente por fatores demográficos, mas pelas transformações territoriais e pelas contradições das políticas educacionais no campo (Santos, 2026, p. 160; p. 162-164). Esses resultados evidenciam que a desescolarização territorial não corresponde ao desaparecimento linear da demanda escolar, mas à reorganização seletiva da oferta educacional, incidindo diretamente sobre as condições de reprodução social do campesinato.

A desescolarização territorial não decorre da simples ausência do Estado, mas de uma forma ativa e seletiva de reorganização territorial das políticas públicas. Sua especificidade reside na contradição entre a permanência do espaço agrário como base da produção capitalista e a retração progressiva das mediações públicas territorializadas que sustentam a reprodução social do campesinato.

Nessa dinâmica, a escola deixa de ser apreendida exclusivamente como equipamento educacional e passa a ser compreendida como mediação territorial da reprodução social. Sua retirada contribui para

redefinir trajetórias escolares, ampliar distâncias percorridas, intensificar dependências logísticas e fragilizar formas territorializadas de sociabilidade historicamente construídas pelas comunidades rurais.

Como sintetizado na tese,

> [...] a desescolarização territorial designa o reordenamento das condições territoriais de escolarização, por meio do qual o espaço agrário continua existindo como base de produção e trabalho, mas perde, de forma progressiva e seletiva, mediações públicas territorializadas que garantem a reprodução social da vida coletiva [...] (Santos, 2026, p. 235).

A permanência do campesinato no campo não pode ser compreendida como simples sobrevivência de formas sociais pretéritas. O desenvolvimento capitalista produz processos contraditórios de expropriação e recriação das condições de existência camponesa, redefinindo continuamente as possibilidades de reprodução da vida no campo (Martins, 1995).

Sob essa perspectiva, a permanência no campo não pode ser reduzida ao pertencimento simbólico à terra. Ela depende das condições materiais que possibilitam a reprodução ampliada da vida, entre as quais a escola ocupa lugar estratégico. Conforme destacado nas considerações finais da tese, "[...] a permanência no campo não se define apenas pelo vínculo simbólico com a terra, mas pelas condições materiais de reprodução da vida, das quais a escola do campo constitui elemento estruturante [...]" (Santos, 2026, p. 240).

Quadro 1 – Fluxograma Síntese Interpretativo



Fonte: Santos, Jean S. (2026, p. 246).

Desse modo, a desescolarização territorial não constitui mero efeito colateral das transformações agrárias contemporâneas. Ao contrário, ela emerge como expressão concreta da questão agrária no contexto neoliberal, evidenciando que as disputas em torno da terra, do trabalho e dos direitos sociais assumem também formas educativas e territoriais. Nesse sentido, o fechamento das escolas do campo revela-se como mediação pela qual a tríade capital–terra–Estado reorganiza seletivamente as condições de reprodução social do campesinato.

Assim, compreender a desescolarização territorial implica reconhecer que as políticas educacionais participam ativamente da produção desigual do espaço agrário. Ao mesmo tempo em que o território permanece funcional à acumulação, as instituições que sustentam a vida coletiva são progressivamente fragilizadas, produzindo novas formas de desigualdade socioespacial. É precisamente nessa chave analítica que o fechamento das escolas do campo deixa de ser interpretado como decisão administrativa isolada para ser apreendido como expressão territorial das contradições que estruturam a questão agrária brasileira contemporânea.

Educação do Campo, reprodução da vida e projetos em disputa

A Educação do Campo constitui uma construção político-pedagógica produzida pelos sujeitos do campo nas últimas décadas. Diferentemente das concepções tradicionais de educação rural, historicamente orientadas pela adaptação dos trabalhadores às necessidades da modernização conservadora da agricultura, a Educação do Campo emerge articulada às lutas pela terra, pela permanência nos territórios e pela construção de projetos societários comprometidos com a emancipação humana.

Nesse sentido, conforme argumenta Caldart (2012), a Educação do Campo não se define apenas pelo local onde ocorre o processo educativo, mas pela vinculação orgânica com os sujeitos do campo e com os projetos históricos construídos em suas lutas sociais. Trata-se de uma concepção educativa que afirma o direito à educação articulado ao direito de permanecer e produzir a vida nos territórios camponeses.

A escola do campo ultrapassa a condição de unidade administrativa da política educacional. Constitui mediação territorial da reprodução da vida, da socialização do conhecimento e da construção de territorialidades camponesas. Como sintetiza Santos (2026, p. 234), "[…] a escola do campo constitui um centro polarizador de densas relações sociais, fundamentais

para a produção social do espaço na perspectiva da reprodução da vida […]".

Todavia, a institucionalização da Educação do Campo ocorre em meio a profundas contradições. Embora importantes avanços normativos tenham sido conquistados nas últimas décadas, sua materialização permanece tensionada pelas formas contemporâneas de reorganização das políticas educacionais.

Nesse contexto, a desescolarização territorial incide diretamente sobre as condições materiais e simbólicas de reprodução da vida camponesa. Não se trata apenas da supressão de uma instituição escolar, mas da reorganização das mediações territoriais que sustentam a reprodução da vida coletiva nos territórios rurais. Nessa direção, "[...] a desescolarização territorial incide [...] sobre a capacidade das comunidades de sustentar projetos coletivos de permanência e reprodução da vida no campo." (Santos, 2026, p. 236).

O deslocamento da escola para centros urbanos ou unidades nucleadas redefine tempos sociais, rotinas familiares e formas de sociabilidade, tornando as trajetórias educativas crescentemente dependentes de infraestruturas externas ao território e contribuindo para o esvaziamento institucional das comunidades rurais.

A retirada da escola do território integra um processo mais amplo de reorganização territorial funcional à reprodução do capital. Como sintetiza Santos (2026, p. 234), "[…] o fechamento das escolas do campo deve ser compreendido como parte de uma trama mais ampla de relações que articulam expropriação do trabalho, controle da terra, concentração fundiária e expansão do capital […]".

Embora a Educação do Campo seja historicamente constituída por disputas entre projetos societários distintos, a desescolarização territorial tensiona materialmente alguns de seus fundamentos centrais: a territorialidade da escola, a valorização dos modos de vida camponeses e a permanência digna dos sujeitos do campo em seus territórios.

A reprodução da vida camponesa não pode ser reduzida à dimensão econômica da produção material. Conforme Marx e Engels (2007), os seres humanos produzem suas condições de existência no interior de relações sociais historicamente determinadas, de modo que a reprodução da vida envolve tanto a produção dos meios de subsistência quanto as condições sociais que asseguram a continuidade da existência coletiva. Nessa perspectiva, vínculos comunitários, práticas culturais, processos

educativos e formas coletivas de organização social constituem dimensões fundamentais da reprodução social, da qual a escola do campo é mediação essencial.

Ao fragilizar as bases territoriais da escolarização, a desescolarização territorial incide sobre dimensões fundamentais da reprodução social. Seus efeitos ultrapassam indicadores quantitativos de matrícula ou permanência escolar, alcançando a organização cotidiana da vida, a construção de identidades territoriais e a capacidade das comunidades de sustentar projetos coletivos orientados para além das exigências imediatas da acumulação. Desse modo, as relações entre Educação do Campo e reprodução social revelam que a disputa em torno da escola ultrapassa o âmbito estritamente pedagógico, constituindo também uma disputa pelas condições materiais de permanência dos sujeitos do campo e pelas possibilidades históricas de construção de territorialidades comprometidas com a reprodução ampliada da vida.

Desse modo, a desescolarização territorial evidencia que as disputas em torno da Educação do Campo ultrapassam o âmbito das políticas educacionais, inscrevendo-se nas contradições que articulam questão agrária, reprodução social e produção capitalista do espaço. Mais do que explicar o fechamento das escolas do campo, o conceito permite compreender como a reorganização desigual das mediações públicas territorializadas incide sobre as condições de permanência e reprodução da vida do campesinato.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo partiu da compreensão de que o fechamento das escolas do campo não pode ser reduzido à condição de fenômeno administrativo ou consequência inevitável de transformações demográficas nos territórios rurais. Ao contrário, buscou-se evidenciar que tal processo se inscreve em determinações históricas mais amplas, vinculadas à crise estrutural do capital, às formas contemporâneas de atuação do Estado e às particularidades assumidas pela questão agrária brasileira.

Sob essa perspectiva, o deslocamento analítico promovido pelo conceito de desescolarização territorial permitiu apreender o fechamento das escolas do campo para além de suas manifestações imediatas. Longe de expressar apenas a supressão física de unidades escolares, esse processo revelou-se como mediação da reorganização das condições de reprodução

social do campesinato, incidindo sobre os tempos da vida cotidiana, os vínculos comunitários e as possibilidades concretas de permanência dos sujeitos do campo em seus territórios.

No Território do Sisal (BA), evidenciou-se que a retração territorial da escola não ocorre de forma aleatória. Sua incidência articula-se às dinâmicas contemporâneas da questão agrária, marcadas pela persistência da concentração fundiária, pela seletividade das políticas públicas e pela redefinição desigual das condições de acesso aos direitos sociais. Nesse contexto, a desescolarização territorial expressa as contradições produzidas pela tríade capital–terra–Estado, que reorganiza seletivamente as mediações responsáveis pela reprodução da vida no campo (Santos, 2026).

A análise também reafirma a centralidade da Educação do Campo como construção histórica vinculada às lutas pela permanência digna nos territórios camponeses. Nessa perspectiva, a desescolarização territorial tensiona materialmente os fundamentos desse projeto político-pedagógico, ao fragilizar experiências educativas territorializadas, redefinir as formas de acesso ao direito à educação e incidir sobre dimensões fundamentais da reprodução social do campesinato.

A principal contribuição deste estudo consiste em demonstrar que a análise das relações entre trabalho, educação e questão agrária requer incorporar a dimensão territorial da reprodução social. Nesse sentido, a desescolarização territorial constitui um conceito teórico-analítico que permite compreender como o espaço agrário pode permanecer funcional à produção e à acumulação do capital ao mesmo tempo em que experimenta a retração progressiva das mediações públicas territorializadas responsáveis pela reprodução social da vida coletiva (Santos, 2026, p. 235-237).

Conclui-se que a defesa da escola do campo é inseparável da defesa das condições concretas de permanência dos sujeitos do campo em seus territórios. Nessa perspectiva, a desescolarização territorial evidencia que as disputas em torno da educação também constituem disputas em torno da terra, do trabalho e da reprodução social, oferecendo uma chave teórico-analítica para compreender como a crise estrutural do capital reorganiza, de forma desigual, as condições de reprodução da vida no campo brasileiro.

Referências

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al*. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola

Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH/Labur Edições, 2007.

SANTOS, Jean da Silva. **A mediação capital-terra-Estado no processo da subsunção das políticas educacionais no campo**: o fechamento de escolas no/do campo no Território do Sisal (BA). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2026. Tese (Doutorado em Geografia).

TRABALHO DOCENTE E SAÚDE MENTAL: REDES DE APOIO NO CONTEXTO DAS OFENSIVAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO

Wellington Santana de Andrade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Marcos de Jesus Lima
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Edson Santos de Almeida
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Marize Damiana Moura Batista e Batista
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

As políticas neoliberais implantadas no mundo a partir da segunda metade do século XX causaram transformações consideráveis na forma de produção e nas relações trabalhistas. As transformações impactaram negativamente a vida dos trabalhadores no espaço urbano e no espaço rural, destacando-se a intensificação do processo produtivo, a diminuição de direitos trabalhistas e sociais, a precarização nas relações de trabalho. Nesse contexto percebe-se principalmente o fortalecimento do trabalho sob demanda, sem vínculo empregatício. Assim sendo, os ideais neoliberais também atingem negativamente o trabalho docente, ou seja, grande parte dos educadores trabalham longas jornadas e precisam assumir novas atribuições, a exemplo da aplicação de avaliações externas, as quais visam a busca de índices educacionais que muitas vezes satisfazem governos neoliberais, e não retratam a realidade concreta da educação pública.

Diante disso nota-se precarização do trabalho dos professores, visto que aumentam as atribuições e cobranças por resultados. Cabe salientar que em muitas escolas públicas não há infraestrutura adequada para garantir ações pedagógicas planejadas pelos docentes. Também é comum os professores não receberem salários compatíveis com a carga de

trabalho a que são expostos, e isso, afeta significativamente as dimensões da subjetividade, como a saúde, no sentido emocional.

Diante do cenário apresentado, problematizar a realidade do trabalho docente no contexto de precarização e os impactos na saúde mental de professores, torna-se relevante, pois a defesa por educação de qualidade requer um projeto de humanização, inclusão e cuidado para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa direção, esse artigo problematiza as condições de trabalho docente no contexto de fortalecimento das políticas neoliberais na educação, articulando redes de apoio como ação interventiva que operacionaliza relações horizontais entre professores e revela sentidos atribuídos aos processos de precarização e adoecimento. Para tanto, toma como objetivo analisar a relação entre trabalho docente, precarização e efeitos na saúde mental de professores, em contexto de ofensiva neoliberal na educação, articulando uma intervenção mediada pela estratégia da rede de apoio.

A temática em questão estabelece interlocuções com o escopo teórico-metodológico do projeto "Pesquisa de intervenção em contextos educativos e sociais: ensino de geografia histórico-crítico, práxis educativa, processos formativos e lutas camponesas", vinculado à linha de pesquisa 2, denominada "Novas formas de subjetivação e organização comunitária", do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus* XI, Serrinha-BA, e os debates realizados na disciplina Processos Grupais e consequente intervenção.

O percurso metodológico está alicerçado na pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e com suporte empírico em informações levantadas em uma intervenção realizada com professores no âmbito de uma escola municipal de em um município do Território do Sisal. Foram realizados levantamentos bibliográficos sobre o assunto estudado em repositórios de universidades públicas do Brasil e sites acadêmicos, a exemplo da, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e encontrados artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

A análise toma a atividade prática da intervenção com a rede de apoio, articulando teoria e empiria para produzir uma compreensão acerca dos processos subjacentes à precarização do trabalho, identificando o papel assumido pelas redes de apoio frente aos processos de adoecimento docente. A ideia é ampliar as reflexões acerca das condições do trabalho docente no contexto da sociedade capitalista em fase atual marcada pelo

neoliberalismo e seus efeitos na educação. Dessa forma, serão apresentados alguns aspectos que impactam negativamente a saúde mental de professores, bem como possíveis estratégias para fortalecer as relações de trabalho no espaço de atuação profissional desse segmento da classe trabalhadora, cuja atividade essencial é assegurar a formação humana para a construção de uma sociedade com justiça social.

Precarização do trabalho docente e relação com a saúde mental na sociedade capitalista

A precarização do trabalho docente é uma realidade na sociedade capitalista neoliberal. O neoliberalismo reconfigurou as relações de trabalho no mundo atual, e com isto, os trabalhadores são levados a produzir de maneira eficiente. Contudo recebem salários insuficientes para manutenção da vida com dignidade, não tendo assegurada as condições adequadas para trabalhar, em um contexto em que os direitos trabalhistas são cada vez mais escassos. Sobre o modo como as relações de trabalho são tratadas no contexto do neoliberalismo, Antunes (2009, p. 249) destaca:

O resultado parece evidente: intensificam-se as formas de extração de trabalho, ampliam-se as terceirizações, metamorfoseiam-se as noções de tempo e de espaço também e tudo isso muda muito o modo como o capital produz as mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, corpóreas ou simbólicas.

Nesse sentido, o trabalho docente sofre diretamente os efeitos do neoliberalismo, pois, aplicar avaliações externas e realizar tarefas burocráticas tornou-se rotina no espaço escolar. O principal objetivo dessas ações é elevar os indicadores educacionais que beneficiam governos neoliberais, ofuscando a realidade que atravessa as condições de trabalho dos profissionais da educação. Diante do exposto, professores são submetidos a longas jornadas de trabalho, recebem baixos salários e uma grande parte trabalha por meio de contrato temporário. Ou seja, não contam com segurança trabalhista, plano de carreira, materiais didáticos, infra-estrutura adequada das unidades educacionais. Todos esses problemas prejudicam o trabalho docente e afetam diretamente a saúde emocional dos professores. Bomdaruk (2023 p. 99), alerta: [...] “a demanda por melhores condições de trabalho sugere que o ambiente físico e organizacional seja revisto, visto que desempenha um papel significativo na saúde mental dos educadores”.

No contexto atual, os professores possuem pouco tempo para planejar ações pedagógicas, pois o sistema educacional não prioriza

a aprendizagem. Podemos dizer que a prática docente é esvaziada, os educadores são tratados sob uma perspectiva mecanicista, os quais deixam de realizar trabalho intelectual, e passam a exercer trabalho administrativo, a exemplo de, aplicar avaliações prontas e preencher formulários. Neste sentido, afirma Bernardes (2018, p.27): "É necessário apontar que o processo de precarização não é um fenômeno exclusivo ao trabalho docente, mas faz parte da própria lógica inerente à luta de classes no sistema capitalista".

Nesse contexto, a saúde mental dos professores é afetada negativamente a partir do momento que há várias tarefas para além do ofício de ensinar, bem como quando surge pressão por resultados e não percebe-se valorização profissional. Dessa forma, torna-se necessário pensar estratégias que melhorem o ambiente educacional, o qual seja, um espaço acolhedor, que observe a realidade dos sujeitos, no intuito de evitar adoecimento mental. Conforme Aguiar et al. (2024, p. 4):

Investir em programas de suporte psicológico, promover espaços de diálogo e implementar práticas que valorizem a saúde mental é crucial para garantir um ambiente educacional saudável e produtivo. A educação de qualidade depende de educadores saudáveis e motivados, capazes de enfrentar os desafios do ensino com resiliência e criatividade, formando assim cidadãos mais críticos e conscientes.

Embora sejam relevantes as ações de cuidado com a saúde mental de professores, esta questão precisa ser tratada para além do "cuidado" com a saúde, sob pena de reduzi-la a uma perspectiva de naturalização do problema, tendo em vista as estratégias de esvaziamento teórico, conceitual e político da temática. Ademais, há uma relação intrínseca entre processos de adoecimento e as condições de precarização do trabalho docente, decorrentes de agenda neoliberal condutora da política educacional no Brasil.

A ênfase a uma visão naturalizante, pode conduzir o debate acerca das múltiplas relações que afetam o trabalho docente a uma dimensão reducionista e minimizadora, contribuindo para a reprodução ampliada do ideário neoliberal na formação/alienação da consciência, para assegurar o controle do pensamento e dos mecanismos de mediação da prática social. Trata-se de processo que reduz a capacidade de organização e luta política de professores ancorada nas lutas da classe trabalhadora, em defesa de condições que assegurem a dignidade humana.

No Brasil a precarização do trabalho docente é real e estrutural. Nesse sentido, as políticas educacionais baseadas nos ideais neoliberais favorecem

a fragilização do trabalho dos educadores, pois reduz direitos. Com isto prega-se resultados descontextualizados com a realidade, a exemplo das avaliações, as quais são pensadas por organizações empresariais que desconhecem o contexto dos sujeitos que vivenciam a escola diariamente. De acordo com Mészáros (2008, p.47), "romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente".

Assim, é preciso entender que a saúde mental dos professores é condição necessária à realização da atividade profissional docente. Contudo, as relações no modo de produção capitalista na fase neoliberal têm afetado duramente o trabalho, pois a exploração é um dos pilares que sustenta o sistema e assim, as demandas por condições dignas de trabalho, são tratadas como gastos, conduzindo os trabalhadores à precariedade e ao adoecimento. De acordo com Aguiar et al. (2024, p. 7):

A precarização das condições de trabalho, que envolve mudanças na organização, no processo produtivo e nas tecnologias, contribui para a instabilidade e a insegurança que muitos docentes enfrentam. Esses modelos de gestão flexível afetam diretamente as rotinas laborais e os mecanismos de controle, gerando impactos negativos tanto na saúde física e mental dos professores quanto em seu desempenho profissional.

Perante o exposto, a consciência de inserção em uma classe - a classe trabalhadora, permite revelar a hegemonia do projeto do capital, que em sua reestruturação neoliberal é reconfigurado pelo Estado nas políticas da educação brasileira, impactando o trabalho docente. Ações de organização coletiva em torno da luta de classes, configura uma saída ao possibilitar incidir sobre as políticas públicas que valorizam o trabalho dos professores.

Dessa forma, garantir espaço adequado à especificidade do trabalho docente, remuneração para atender as condições objetivas de dignidade humana, assim como reduzir a carga de trabalho burocrático e concentrar o trabalho no ofício intelectual de ensinar, são estratégias que expressam a valorização docente em seu processo de reprodução social. Assim sendo, fortalecer redes de apoio psicossocial, bem como promover momentos de cuidados no ambiente educacional com intuito de consolidar as relações interpessoais, configuram ações de políticas públicas concebidas no enfrentamento político aos processos que produzem a precarização.

Aspectos metodológicos

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, que em contextos educacionais possibilita a compreensão dos fenômenos complexos (Oliveira, Guimarães e Oliveira, 2026). Sua natureza é descritiva, fundamentada na pesquisa bibliográfica, estabelecendo relação com uma atividade de intervenção realizada em uma escola da rede municipal de ensino do município de Serrinha-BA.

Assim, a opção pela abordagem qualitativa possibilita a compreensão das experiências, percepções e significados atribuídos pelos docentes às condições de trabalho e aos impactos sobre a saúde mental, considerando a complexidade das relações sociais que permeiam o contexto educacional contemporâneo. Trata-se de contexto marcado pelas políticas de mercantilização da educação, as quais impõem aos docentes ritmos que fragmentam e precarizam o trabalho, impondo metas individuais para atender a uma lógica produtivista, como pressuposto do projeto neoliberal-gerencialista (Silva, 2021).

O referencial teórico da pesquisa se ampara na perspectiva crítica de análise, compreendendo a precarização como expressão das transformações impostas pelo modo de produção capitalista e seus efeitos sobre a educação pública no Brasil no mais geral e de modo particular na subjetividade docente (Mendonça, Silva e Abreu, 2026). Diante disso, Antunes (2009) salienta que as novas formas de organização do trabalho intensificam a exploração laboral e produzem diferentes formas de adoecimento dos trabalhadores. Assim, podemos constatar que a educação inserida nas contradições capital x trabalho, impõe limites às instituições escolares e aos profissionais da educação, produzindo relações de adoecimento.

Como procedimentos metodológicos, foi realizado inicialmente levantamento bibliográfico em artigos científicos, dissertações e livros relacionados ao trabalho docente, precarização das relações de trabalho, saúde mental e redes de apoio. Utilizando livros onlines e a plataforma periódicos CAPES, com um recorte temporal de 2017 à 2026, obtendo um total de 38 obras. Após aplicação de filtros, leituras e revisões, finalizou-se com 13 trabalhos. A escolha desse percurso metodológico busca compreender a relação entre a intensificação do trabalho docente e o adoecimento mental, bem como identificar o papel das redes de apoio na articulação de professores no ambiente escolar.

A intervenção fundamentou-se na perspectiva metodológica das redes de apoio. Segundo Juliano e Yunes (2014, p. 135), "o ser humano nasce e vive em uma rede de relações representada por família, escola, comunidade, trabalho, dentre outras". Nesse sentido, a rede evidencia o caráter coletivo das ações humanas no contexto da sociedade. Elas possibilitam articular pessoas, grupos e instituições em atendimento às demandas que emergem das contradições da vida social. Favorecem o compartilhamento de experiências, acolhimento, assim como a construção coletiva de estratégias para lidar com as problemáticas oriundas das relações na sociedade burguesa.

No contexto da docência, essas redes ultrapassam os limites da convivência familiar e incluem colegas de trabalho, profissionais da saúde e outros espaços coletivos cujas ações contribuem para o enfrentamento a questões como o sofrimento psíquico. Ao acionar os mecanismos que impulsionam as redes de apoio com docentes no exercício profissional, pretende-se articular educação, saúde, assistência social e instituições na construção de políticas permanentes de enfrentamento à precarização das condições do trabalho docente. Neste sentido, as redes de apoio passam a ser entendidas como estratégia coletiva e política de mobilização de professores, visando promover reflexão acerca dos processos que impactam o trabalho docente, com implicações em sua subjetividade, a exemplo das estratégias acionadas por professores para garantia da saúde mental.

Resultados e discussões

A saúde mental dos professores tem sido abordada amplamente como uma problemática diretamente relacionada às condições de trabalho impostas na sociedade capitalista. O adoecimento dos professores não pode ser interpretado como resultado de fragilidades individuais, mas como expressão das condições objetivas em que o trabalho está sendo realizado. Para Mészáros (2008):

As práticas reprodutivas da sociedade capitalista são caracterizadas pela contabilidade do tempo desumanizadora que obriga os indivíduos trabalhadores - em contraste com as "personificações do capital", que são os mais complacentes impositores do imperativo do tempo alienante do sistema - a se submeterem à tirania do tempo de trabalho necessário (Mészáros, 2008, p.77).

No contexto da educação, a intensificação do trabalho docente se manifesta na ampliação das responsabilidades para além da sala de aula,

tendo em vista que envolve aspectos como elaboração de avaliações, formações, planejamento, correções de atividades, entre outros.

Na escola onde aconteceu a intervenção com um coletivo de cinco docentes, uma delas destacou que a sobrecarga de trabalho não está relacionada apenas a um único fator, principalmente em se tratando do modo como o trabalho vem sendo organizado. Na perspectiva das docentes há uma pressão permanente por resultados, atrelado a uma escassez de tempo para planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas que realmente irão possibilitar os estudantes aprenderem. As avaliações escolares, da forma como são organizadas institucionalmente, constituem um dos fatores que intensificam a sobrecarga de trabalho docente e dificultam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Na intervenção, uma docente apresentou o seguinte depoimento: "o ano letivo todo é a mesma coisa", destacando a recorrência de períodos destinados às avaliações diagnósticas externas, o que interrompe constantemente a sequência dos conteúdos planejados. Nesse sentido, seus depoimentos se direcionam para a ideia de que a necessidade de interromper as aulas para atender ao calendário avaliativo, compromete o avanço pedagógico, gerando a sensação de que o planejamento pedagógico não consegue ser efetivamente executado.

Os depoimentos das professoras revelam relações mediadas pela racionalidade neoliberal na escola, manifestadas na lógica das avaliações. Desse modo, observa-se os efeitos desse processo na precarização e adoecimento de docentes. Isto evidencia uma sobrecarga de trabalho atribuída aos professores, com rotinas exaustivas e escassez de tempo, afetando as relações de trabalho, com efeitos na saúde. Neste sentido, o Estado que deveria intervir para desenvolver ações de valorização do trabalho docente, atua junto ao capital, reforçando sua precarização. Em resposta a esse estado de coisas, os docentes passam a organizar-se de modo informal, recorrendo a estratégias coletivas de enfrentamento à pressão e exaustão no trabalho, identificando formas de proteger sua subjetividade e humanização (Mendonça, Silva e Abreu, 2026).

Os resultados da intervenção evidenciaram a existência de um sentimento de união, colaboração e apoio entre as docentes, constituindo um importante fator de proteção. Eembora haja esse vínculo entre as professoras, grande parte das demandas de trabalho é determinada por instâncias superiores, como as secretarias de educação, por exemplo, que também recebem ordens.

Outro ponto evidenciado foi o espaço, pois a precariedade da infraestrutura não representa apenas um problema material, mas, nas condições de trabalho. A necessidade de lidar diariamente com ambientes inadequados, recursos limitados e dificuldades estruturais gera sentimentos de desgaste e frustração, sobretudo quando essas condições impedem a realização de práticas pedagógicas planejadas.

> A precarização das condições de trabalho, que envolve mudanças na organização, no processo produtivo e nas tecnologias, contribui para a instabilidade e a insegurança que muitos docentes enfrentam. Esses modelos de gestão flexível afetam diretamente as rotinas laborais e os mecanismos de controle, gerando impactos negativos tanto na saúde física e mental dos professores quanto em seu desempenho profissional. Embora os docentes estejam cientes desses fatores adversos, as práticas existentes tendem a se concentrar no indivíduo, perpetuando um modelo tradicional de assistência que prioriza a cura do corpo doente em detrimento da análise das condições estruturais que favorecem o adoecimento (Aguiar et al., 2024, p.7).

Em vista dos aspectos mencionados, vale destacar que as redes de apoio se configuram como elementos que articulam reflexões sobre os efeitos das condições de trabalho na saúde mental docente na sociedade atual. Ao favorecerem vínculos de solidariedade, acolhimento e participação coletiva, por exemplo, essas redes contribuem para a prevenção do adoecimento e para a construção de ambientes escolares mais saudáveis e mediados por uma organicidade nas relações. Contudo, sua consolidação depende de investimentos institucionais, da valorização da profissão docente e da implementação de políticas públicas que reconheçam a saúde mental como condição indispensável para a qualidade da educação, e sobretudo, para a efetivação do direito ao trabalho docente digno e da sua humanização.

Considerações finais

Os argumentos apresentados neste artigo demonstram que as transformações sociais e políticas provocadas pelos ideais neoliberais impactaram diretamente na precarização do trabalho docente na sociedade capitalista. Nesse sentido, as cobranças realizadas pelos gestores públicos, os salários insuficientes para manutenção de vida digna, no sentido pessoal e familiar, o excesso de atividades, os vínculos trabalhistas temporários, sem plano de carreira, a falta de infraestrutura no ambiente de trabalho, entre outros pontos, afetam negativamente a saúde mental dos professores de maneira significativa.

Assim sendo, durante as reflexões no processo da intervenção, foi possível perceber que as condições de trabalho podem impactar de maneira positiva ou negativa a saúde do trabalhador. Assim, o adoecimento psicológico é reflexo de um conjunto de fatores sociais e estruturais existentes no contexto da sociedade capitalista. Governos neoliberais pressionam a busca por resultados no âmbito da educação, retirando a potencialidade do pensamento crítico inerente ao trabalho docente para focar na aplicação de avaliações externas. Ainda é importante destacar que a sobrecarga de atribuições influencia negativamente no bem-estar dos professores.

Conforme as reflexões expostas no artigo, é condição fundamental pensar, planejar e implementar políticas públicas que valorize o trabalho docente, assegure condições de trabalho adequadas e fortaleça relações promissoras da saúde mental dos professores, e consequentemente contribua para melhorar a atuação profissional docente, no âmbito das escolas públicas no contexto da sociedade atual.

Referências

AGUIAR, Gracielle Almeida de; SANTOS, Franciele Del Vecchio; MOTA, Francisco Lima; SCHOFFEN, Adriana Crestani Zwan; SILVA, André Costa da; VALENTIM, Rayane Emanuelle de Oliveira; QUADROS, Ariane Pinheiro de. Saúde mental dos professores em contextos de precarização: perspectivas sobre a educação contemporânea. **Revista Políticas Públicas & Cidades,** Curitiba, v. 13, n. 2, p. 1-16, 2024. DOI: 10.23900/2359-1552v13n2-317-2024. Disponível em: https://journal-ppc.com/RPPC/article/view/1320?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 28 jul. 2026.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. 10 reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARROS, Winnie Gomes da Silva et al. Pandemia e ensino remoto: uma discussão sobre a sobrecarga de trabalho docente. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática (RBECM)**, Passo Fundo, v. 5, ed. especial, p. 178–191, 2022. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/697f/bf7ecf3d64f4420aa13091fbef4a0d0fcace.pdf. Acesso em: 25 jul. 2026.

BERNARDES, Adilson Toledo. **A precarização do trabalho docente na rede pública estadual paulista:** possibilidades de uma análise territorial.

2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-23072019-154906/.Acesso em: 28 jul. 2026.

BOMDARUK, Clarice. **A saúde mental docente: desafios de uma prática profissional.** 2023. 113 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão, Campo Mourão, 2023. Disponível em: Repositório Institucional da UNESPAR. Acesso em: 28 jul. 2026

JULIANO, Maria Cristina Carvalho; YUNES, Maria Angela Mattar. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. **Ambiente & Sociedade,** São Paulo, v. 17, n. 3, p. 135–154, jul./set. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/asoc/a/BxDVLkfcGQLGXVwnHp63HMH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 jul. 2026.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de. Os desafios para o trabalho docente criador/autoral no contexto e condições laborais do sistema capitalista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 21, 2026. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19577. Acesso em: 28 jul. 2026.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: https://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/07/Istv%C3%A1n-M%C3%A9sz%C3%A1ros-A-educa%C3%A7%C3%A3o-para-al%C3%A9m-do-capital.pdf. Acesso em 28 jul. 2026.

OLIVEIRA, Jaciguara Queiroz Pastana de; GUIMARÃES, Lukas Vinicius Pastana; OLIVEIRA, Jonatas Tavares de. Metodologia da pesquisa qualitativa em intervenção pedagógica: um estudo envolvendo o ensino fundamental. **Revista DCS**, v. 23, n. 87, p. 1–15, 2026. Disponível em: https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/view/4228.Acesso em: 31 jul. 2026.

OLIVEIRA, Genilson da Conceição; MENDES, Priscilla Pontes Bezerra; NASCIMENTO, Ermínio de Sousa. Entre o cansaço e a resistência: reflexões sobre a saúde mental dos(as) professores(as). **Revista DoCEntes**, Fortaleza, v. 11, n. 43, p. 25-33, 2026. Disponível em: https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/2065. Acesso em: 28 jul.. 2026.

SILVA, Kátia Augusta C. P. Cordeiro da; CRUZ, Shirleide P. da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 89-104, jul./set. 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8499. Acesso em: 2 ago. 2026.

O LUGAR DAS CLASSES MULTISSERIADAS NA GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO DO CAMPO: EVIDÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE RIACHO DE SANTANA, BAHIA

Cleberson Alves Cardoso
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Edna Souza Moreira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Edvaldo Magalhães
Educação do Campo em Riacho de Santana-BA

Introdução

Ao analisarmos historicamente a realidade dos sujeitos do campo no Brasil, observa-se uma trajetória marcada por desigualdades no acesso aos direitos sociais básicos, especialmente quando comparada à população urbana. Desde o período colonial, a concentração da terra, da riqueza e do poder esteve nas mãos de uma pequena parcela da sociedade, o que contribuiu para a marginalização das populações do campo e para a restrição do acesso às políticas públicas.

Nesse contexto, direitos fundamentais, como acesso à saúde e educação, foram historicamente ofertados de maneira desigual, refletindo um modelo de desenvolvimento que privilegiou os espaços urbanos em detrimento das especificidades e necessidades dos territórios rurais. Essa realidade repercutiu diretamente na constituição das políticas educacionais destinadas às populações do campo, de tal modo que durante muito tempo as escolas do campo foram concebidas como uma extensão da escola urbana, desconsiderando as características culturais, socias e territoriais das comunidades camponesas.

Em consequência disso, a oferta educacional nas comunidades rurais foi marcada em muitos contextos, pela precariedade das condições

físicas e estruturais dos prédios escolares, pela limitação do acesso à escolarização, pela falta de profissionais com capacitação para atuação docente, e principalmente, com a adoção de uma proposta educacional que não dialogava com a realidade vivida pelos sujeitos do campo, pautada na formação a partir dos valores e trajetórias do espaço urbano.

Ao analisarmos a oferta da educação aos povos do campo sob uma perspectiva pedagógica e organizacional, observa-se a presença das classes multisseriadas, caracterizadas pelo atendimento de estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizagem em um mesmo espaço. Em razão de seu caráter heterogêneo, esse modelo aproxima-se das realidades camponesas, marcadas pela dispersão populacional.

Apesar de sua relevância, as classes multisseriadas ainda são frequentemente analisadas a partir de perspectivas que enfatizam suas dificuldades, desconsiderando as especificidades dos contextos em que se inserem. Assim, torna-se necessária a realização de estudos fundamentados em evidências que permitam compreender essa realidade de forma mais ampla, considerando tanto seus desafios quanto os resultados educacionais produzidos nesses espaços.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo geral analisar a oferta da escolarização às populações do campo no município de Riacho de Santana, Bahia, buscando compreender como o direito à educação tem sido garantido por meio das classes multisseriadas. Para isso, pretende-se caracterizar a realidade atual dessas classes no município, bem como investigar suas potencialidades e suas contribuições para a garantia da oferta educacional no contexto da Educação do Campo.

Referencial teórico

As classes multisseriadas na educação brasileira: um espaço para garantia de direitos

Pensar a oferta educacional destinada aos povos do campo no Brasil implica reconhecer uma trajetória historicamente marcada por desigualdades. Ao longo da história, a escolarização dessas populações permaneceu à margem das políticas públicas, predominando um modelo urbano cêntrico que desconsidera as especificidades, os modos de vida e as necessidades das comunidades rurais.

Nesse contexto, observa-se que as classes multisseriadas se consolidaram como uma das principais estratégias de organização da

oferta educacional no campo, possibilitando que crianças e jovens permanecessem estudando em suas próprias comunidades, em razão da dispersão populacional característica dos territórios rurais.

Sendo pioneira enquanto formato de ensino no Brasil, as classes multisseriadas datam sua existência desde o período colonial, apesar de algumas ações educativas realizadas por iniciativas religiosas, sobretudo pelos missionários jesuítas, as classes nesse formato vão surgir a partir da ação dos chamados professores leigos que lecionavam em propriedades rurais. Assim, por volta de 1827, o estado reconhece sua existência através da Lei Geral de Ensino, com o estudo através das escolas de primeiras letras (Castro, 2019).

Sua existência está intimamente relacionada às características geográficas e demográficas dos territórios rurais, marcados pela dispersão populacional, diante da reduzida concentração de estudantes em cada localidade. Baseado nisso, Hage (2011, p. 99) corrobora ao exposto ao afirmar que as escolas com essa organização "[...] estão localizadas em pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes do município, nas quais a população a ser atendida não atinge um contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série/ano".

Esses fatores inviabilizam a organização de turmas seriadas convencionais, uma vez que, em muitas comunidades, o quantitativo de estudantes por ano de escolaridade não é suficiente para constituir uma turma específica por ano/serie. Nesse contexto, a organização multisseriada apresenta-se como uma estratégia capaz de garantir a oferta da escolarização às populações do campo, assegurando a permanência da escola nas comunidades.

Entretanto, compreender a existência das classes multisseriadas apenas a partir das características geográficas do campo significa desconsiderar sua função social na garantia do direito à educação das populações rurais. Para além de responder às especificidades dos povos do campo, essa forma de organização da oferta escolar constituiu-se como uma estratégia de democratização do acesso à educação, possibilitando que comunidades historicamente esquecidas tivessem acesso à escolarização. Nesse sentido, Rolim (2023, p. 48) afirma que as classes multisseriadas nascem da "[...] democratização do acesso de todos os cidadãos à educação e caracteriza-se como meio para garantir o acesso à escola por uma parcela da sociedade historicamente excluída, as populações campesinas".

Ao reconhecer as especificidades dos territórios rurais, as classes multisseriadas passaram a desempenhar um papel que ultrapassa a mera organização das turmas. Sua existência possibilita que a oferta educacional alcance comunidades onde a implantação de escolas seriadas se torna inviável, assegurando às populações do campo o acesso e a permanência na escola sem que seja necessário o deslocamento cotidiano para centros urbanos ou para escolas polos, localizados em pequenos povoados.

Nessa perspectiva, as classes multisseriadas configuram-se enquanto uma estratégia, ao permitir que a escolarização ocorra no próprio território onde vivem os estudantes. Em consonância com isso, Conceição, Pereira e Lobato (2024) afirmam que as classes nesse formato viabilizam o acesso à escolarização das populações excluídas da sociedade, ao mesmo tempo em que reconhecem e valorizam os contextos socioculturais e os conhecimentos produzidos nos territórios onde essas comunidades vivem.

Entretanto, apesar de sua relevância para a garantia do direito à educação aos povos do campo, durante muito tempo as organizações nesse formato foram associadas a um modelo educacional tido como de menor qualidade, com um formato de ensino que não consegue atingir os índices educacionais exigidos pelas secretarias de educação. Esses discursos estão alicerçados em uma concepção de desenvolvimento econômico de base capitalista que, historicamente, atribuiu à educação destinada às populações do campo um caráter de atraso e inferioridade em relação ao modelo escolar urbano, tido como referência (Rolim, 2023).

Esses fatores, vão muito além de uma implicação pedagógica com as escolas que funcionam com a organização multisseriada, mas sim, expressam um projeto de sociedade de cunho capitalista e urbano cêntrico que possui como premissa o esvaziamento do campo, com adoção de escolas seriadas em povoados e centros urbanos, que provoca o deslocamento dessas pessoas do espaço em que vivem (Rolim, 2023).

Nesse pressuposto, Castro (2019) nos permite compreender que a política de nucleação das escolas, ao promover a transferência de estudantes das comunidades rurais para escolas localizadas na cidade, produz impactos que vão além da reorganização da rede de ensino. Entre suas consequências estão a superlotação das escolas urbanas, a limitação do direito dos estudantes do campo ao acesso à educação em suas próprias comunidades e a oferta de um ensino desvinculado de suas realidades e necessidades.

Assim, compreendemos ainda com base em Rolim (2023) que a ausência de políticas públicas destinadas ao fortalecimento das classes multisseriadas e a disseminação de discursos que as desqualificam não são fenômenos neutros, possuindo intencionalidades políticas. Esses fatores evidenciam a necessidade de aprofundar o debate acerca das potencialidades das classes multisseriadas, a partir de uma perspectiva contra hegemônica que compreenda essa forma de organização do ensino como um espaço de garantia do direito à educação e de permanência das escolas nas comunidades rurais.

Dessa forma, ao reconhecermos a importância das classes multisseriadas, torna-se necessário fortalecer o debate sobre sua permanência, superando discursos que historicamente desvalorizam esse modelo de ensino. Sua existência ultrapassa a organização pedagógica das turmas, constituindo-se como estratégia fundamental para manter a escola nas comunidades rurais, assegurando o direito à educação e a articulação com os saberes culturais, sociais e populares dos povos do campo.

Nessa perspectiva, as classes multisseriadas apresentam potencialidades que vão além do acesso à escolarização, pois a convivência entre estudantes de diferentes idades e anos de escolaridade favorece a cooperação, a aprendizagem colaborativa, o respeito à diversidade e a construção de relações de solidariedade. Além disso, essa organização pedagógica estimula a autonomia, a responsabilidade e o protagonismo dos estudantes, ao mesmo tempo em que possibilita práticas de ensino mais contextualizadas e dialógicas, compatíveis com as especificidades das comunidades do campo (Cunha; Tibola; Gonzales, 2024).

Diante disso, compreender a realidade das classes multisseriadas implica superar análises pautadas exclusivamente por comparações com o modelo seriado urbano. Torna-se necessário considerar sua contribuição para a garantia da escolarização aos povos e para a manutenção da escola nas comunidades rurais. Nesse sentido, a caracterização das classes multisseriadas existentes no município de Riacho de Santana possibilita compreender como essa forma de organização continua desempenhando um papel relevante na oferta educacional destinada às populações do campo no município.

Aspectos metodológicos

Partindo da premissa de que a pesquisa científica requer procedimentos metodológicos específicos, este estudo adotou diferentes técnicas para sua construção.

Como etapa inicial, realizou-se uma revisão sistemática da literatura sobre classes multisseriadas, com buscas no Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES e Google, utilizando o descritor "classes multisseriadas". A seleção das referências considerou sua proximidade com o objeto de pesquisa.

A pesquisa caracteriza-se como documental, compreendida como "[...] aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno [...]" (Kripka *et. al.*, 2015, p. 244). Quanto à abordagem, o estudo é qualitativo, pois "[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado" (Minayo, 2009, p. 21).

A análise documental baseou-se em dados institucionais da Secretaria Municipal de Educação de Riacho de Santana, obtidos no Sistema de Gestão Educacional da rede municipal, do qual foram extraídas informações sobre a organização da rede, a distribuição das escolas do campo, o quantitativo de turmas seriadas e multisseriadas e o número de estudantes atendidos.

Também foram utilizados dados do Núcleo de Avaliação e Formação Educacional (NAFE), responsável pela gestão pedagógica da rede de ensino e pelo Sistema de Avaliação Riachense de Educação (SARE), com o objetivo de comparar o desempenho de estudantes matriculados em classes multisseriadas e seriadas no campo. Os dados foram obtidos em razão da atuação de 2 dos autores junto ao NAFE, condição que possibilitou o acesso às informações utilizadas na pesquisa, observando-se os princípios éticos relativos ao tratamento científico dos dados.

Resultados e discussões

Antes da apresentação dos dados da pesquisa, faz-se necessário caracterizar brevemente o município de Riacho de Santana, Bahia, considerando sua organização territorial e sua influência na oferta educacional e na distribuição das unidades escolares entre as áreas urbana e rural. Localizado na região Oeste da Bahia, a 715 km da capital Salvador, o

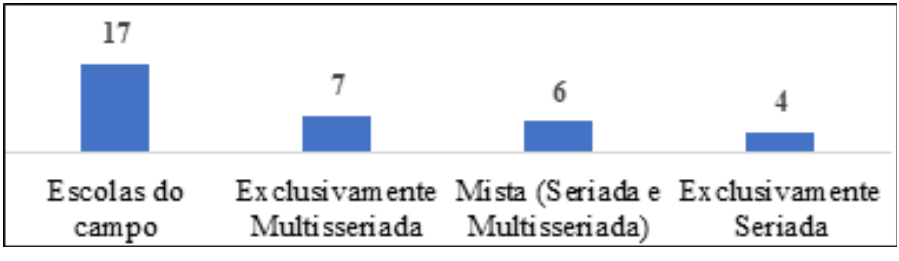
município integra o Território de Identidade Velho Chico, composto por 16 municípios.

O município apresenta ampla extensa dimensão territorial e um número significativo de comunidades rurais, aspectos que influenciam a organização da Secretaria Municipal de Educação e demandam estratégias para garantir a oferta escolar nos territórios onde vivem as populações do campo.

Atualmente a rede municipal de ensino conta com 21 unidades escolares que dispõem da oferta de Ensino Fundamental, entre Anos Iniciais e Finais. Desse quantitativo, conforme os dados da Secretaria Municipal de Educação apenas 4 escolas estão localizadas na sede do município, enquanto as demais 17 escolas estão distribuídas nas comunidades rurais do território riachense. Esses dados revelam que a rede municipal de ensino possui como seu maior público as escolas localizadas no espaço rural, o que exige da gestão educacional um olhar atento para com a educação aos povos do campo, haja vista que a maior parte das suas escolas estão nesses espaços.

Nesse sentido, ao analisarmos os dados das escolas do campo do município em termos de modo de organização pedagógica, vemos um predomínio das escolas multisseriadas em comparação as seriadas, conforme o gráfico abaixo. Ressalta-se que os dados serão apresentados por meio de comparações entre as escolas seriadas e multisseriadas localizadas no campo. Tal procedimento não tem por finalidade estabelecer uma relação de superioridade ou de oposição entre os modelos de organização do ensino, mas possibilitar a compreensão de suas especificidades e da realidade educacional destinada aos povos do campo no município.

Gráfico 01- Caracterização das escolas do campo conforme o modo de organização pedagógica



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados da Secretaria Municipal de Educação (2026).

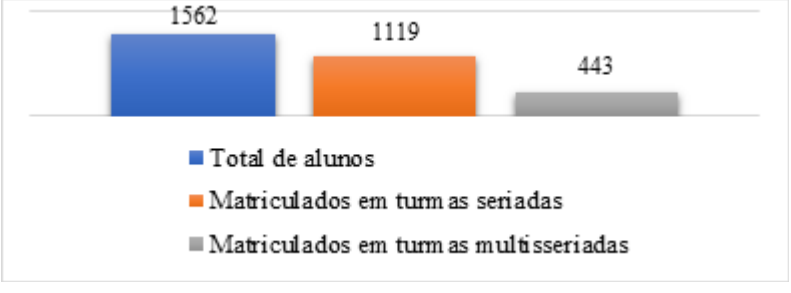
Os dados acima apresentados relevam a expressiva presença das turmas com organização multisseriada na rede ensino, entre 17 escolas localizados no campo, 7 escolas possuem organização exclusiva nesse formato, 6 escolas possuem modelo de ensino misto, ou seja, com ao menos uma turma que atende os estudantes em formato multisseriado, e apenas 4 escolas são exclusivamente seriadas.

Esses dados demonstram que a organização do ensino em formato multisseriado em Riacho de Santana constitui um elemento estruturante na oferta da educacional aos povos do campo, desempenhando papel fundamental na promoção do acesso e a permanência dos seus estudantes em suas comunidades de origem. Assim, longe de ser uma realidade casual, a organização multisseriada tem se configurado enquanto uma estratégia adotada pela secretaria municipal afim de manter a escola presente nas comunidades.

Partindo desse pressuposto, compreendemos a partir de Maia (2021) que dentre as principais reinvindicações e desafios dos movimentos em prol da Educação do Campo é que a oferta da escolaridade possa acontecer nas próprias comunidades onde vivem as famílias dos estudantes. Essa perspectiva vem sido garantida no referido município, com a manutenção das escolas multisseriadas nas comunidades rurais, possibilitando que as crianças, adolescentes e jovens tenham acesso a escola sem a necessidade de grandes deslocamentos.

Nesse sentido, o Gráfico 02 apresenta a distribuição do total de estudantes matriculados nas escolas do campo, considerando as diferentes formas de organização das turmas, seriadas e multisseriadas.

Gráfico 02 – Distribuição de matrículas das escolas do campo conforme o modo de organização pedagógica



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados da Secretaria Municipal de Educação (2026).

Os dados expostos acima mostram a distribuição de matricula dos estudantes do campo do município de acordo o modo de organização pedagógica das escolas onde estão matriculados. Em dados gerais, o município possui 1562 alunos matriculados no Ensino Fundamental (Anos Inicias e Finais) do ensino regular. Ao considerar a distribuição de estudantes de acordo o modo de organização, foram registrados 1119 alunos matriculados em turmas com organização seriada, e 443 estudantes matriculados em classes multisseriadas distribuídos pelas comunidades do município.

Embora os dados apresentados demonstrem uma superioridade quantitativa de estudantes nas escolas seriadas, expressam também que pouco mais de 1 terço dos estudantes do campo estão matriculados nas escolas que funcionam a partir da organização multisseriada, o que afirma a sua relevância na oferta educacional aos povos do campo no referido município. Dessa forma, pensar a realidade da oferta educacional aos povos do campo em Riacho de Santana é reconhecer que as classes multisseriadas se constituem enquanto uma política pública fundamental para efetivação da educação aos povos do campo.

Para além da manutenção das classes multisseriadas, é fundamental assegurar condições adequadas ao trabalho docente e à aprendizagem significativa dos estudantes. Nesse sentido, destaca-se a implementação do Sistema de Avaliação Riachense de Educação (SARE), criado com o objetivo de monitorar as aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática e subsidiar o planejamento de intervenções pedagógicas, especialmente nas habilidades em que os estudantes apresentam maiores fragilidades.

Baseado nisso apresentamos os dados da avaliação municipal, observando o desempenho dos estudantes de acordo a modelo de ensino. Salientamos que por se tratar de um sistema avaliativo que está sendo implantando, nem todas as séries/ anos estão sendo avaliados, restringindo apenas aos 2°, e 5° anos.

Tabela 01- Desempenho dos estudantes do 2º ano na Avaliação SARE 2026.1 segundo a organização das turmas (seriada e multisseriada)

Organização da turma	Nº de estudantes matriculados	Nº de estudantes avaliados	Média de acertos em Língua Portuguesa	Média de acertos em Matemática
Seriada	84	82	5,4	5,4
Multisseriada	68	66	5,5	5,7

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados da Secretaria Municipal de Educação (2026).

Os dados apresentados na Tabela 1 evidenciam que o desempenho dos estudantes do 2º ano foi superior, ainda que de forma discreta, com ligeira vantagem para os estudantes das classes multisseriadas. Em Língua Portuguesa, os alunos matriculados em classes multisseriadas obtiveram média de 5,5 acertos, enquanto aqueles das turmas seriadas alcançaram média de 5,4 acertos. Em Matemática, essa diferença torna-se ainda mais evidente. Os estudantes das classes multisseriadas obtiveram média de 5,7 acertos, enquanto aqueles das turmas seriadas alcançaram média de 5,4 acertos.

Nesse pressuposto, observa-se que, embora as classes multisseriadas tenham contado com um número menor de estudantes avaliados (66), seus resultados foram ligeiramente superiores aos das turmas seriadas, que tiveram 82 estudantes avaliados. Cabe destacar que a avaliação do 2º ano é composto por 8 questões de cada disciplina, e os dados acima representam o desempenho médio de acertos dos estudantes de cada modo de organização de ensino.

Os dados acima apresentados desmistificam discursos existentes sobre as classes multisseriadas, sobretudo de que as classes nesse formato não conseguem atingir indicadores satisfatório nas avaliações externas. Nesse sentido, Maya (2021, p. 211), afirma que existem parâmetros que são necessários para assegurar resultados satisfatórios nas classes multisseriadas como "[...] formação pedagógica inicial e continuada dos professores, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente [...]".

A seguir, apresentamos o desempenho médio de acertos dos estudantes do 5º ano, nesse grupo a avaliação é composta por 18 itens de cada disciplina.

Tabela 02- Desempenho dos estudantes do 5º ano na Avaliação SARE 2026.1 segundo a organização das turmas (seriada e multisseriada)

Organização da turma	Nº de estudantes matriculados	Nº de estudantes avaliados	Média de acertos em Língua Portuguesa	Média de acertos em Matemática
Seriada	145	135	11,8	9,6
Multisseriada	35	35	11,5	8,6

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados da Secretaria Municipal de Educação (2026).

Os dados apresentados na tabela acima evidenciam que o desempenho dos estudantes do 5º ano foi semelhante entre as duas formas de organização das turmas, embora as classes seriadas tenham apresentado médias ligeiramente superiores nas áreas avaliadas. Em Língua Portuguesa, os estudantes das turmas seriadas obtiveram média de 11,8 acertos, enquanto aqueles matriculados em classes multisseriadas alcançaram média de 11,5 acertos. Em Matemática, a diferença foi um pouco mais evidente, com média de 9,6 acertos nas turmas seriadas e 8,6 nas multisseriadas.

Na interpretação desses resultados, é importante considerar que as turmas seriadas contaram com um número significativamente maior de estudantes avaliados (135), enquanto as classes multisseriadas tiveram 35 estudantes participantes, fatores que incidem de maneira direta no desempenho percentual médio, haja vista que as classes multisseriadas tiveram menos estudantes avaliados. Em suma, a rede municipal de ensino de Riacho de Santana apresenta expressiva presença de classes multisseriadas, evidenciando que essa organização constitui elemento estruturante da oferta educacional nas comunidades rurais do município. Tal realidade demanda um olhar diferenciado do poder público municipal, considerando sua contribuição para a garantia do acesso à educação aos povos do campo.

Assim, os dados reforçam a necessidade de superar concepções que associam as classes multisseriadas a baixos índices de aprendizagem, direcionando o debate para a garantia de condições adequadas de funcionamento, como formação docente, recursos pedagógicos, infraestrutura e políticas públicas que fortaleçam a Educação do Campo e assegurem o direito à educação nas comunidades.

Considerações finais

A presente pesquisa evidenciou que as classes multisseriadas constituem um elemento estruturante da oferta educacional às populações do campo no município de Riacho de Santana, Bahia. Os dados demonstraram sua ampla presença na rede municipal, configurando-se como estratégia essencial para garantir o acesso de crianças, adolescentes e jovens à escolarização em suas comunidades, fortalecendo o direito à educação e a permanência das escolas no campo.

Os resultados do Sistema de Avaliação SARE também indicaram que a organização multisseriada não constitui fator determinante para baixos desempenhos escolares, uma vez que os estudantes desse formato apresentaram resultados semelhantes e, em alguns casos, superiores aos das turmas seriadas. Esses achados reforçam a necessidade de superar concepções que desqualificam as classes multisseriadas e direcionar o debate para as condições objetivas de seu funcionamento, como formação docente, infraestrutura, recursos pedagógicos e acompanhamento das aprendizagens, políticas que fortalecem a permanência e a aprendizagem nas classes com organização multisseriada.

Referências

CASTRO, Éden Santos de. Classe multisseriada: um espaço para a garantia do direito humano à educação. **Anais VI CONEDU**... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59537. Acesso em: 30 jul. 2026

CONCEIÇÃO, Ester Marques da; PEREIRA, Rosenildo da Costa; LOBATO, Vivian da Silva. Organização escolar multisseriada: uma análise historiográfica da educação brasileira. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n. Edição Especial, p. 281–299, 2024. DOI: 10.14393/REP-2024-73658. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/73658. Acesso em: 30 jul. 2026.

CUNHA, Marivalda Vitorino; TIBOLA, Naiara Gracia; GONZALES, Neidimar Vieira. Classes multisseriadas e os desafios enfrentados por professores em uma escola rural no município de Porto Velho/RO. **Educação**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, e46340, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981258220240001004 06&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2026.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (org.). **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. Disponível em: https://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 02 ago. 2026.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA (CIAIQ), 4., 2015, Aracaju, SE. **Anais** [...]. Aveiro: Ludomedia, 2015. v. 2, p. 243-247. Disponível em: bit.ly/454ANeR. Acesso em: 30 jul. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf. Acesso em: 30 jul. 2026.

ROLIM, Inaiara Alves. **Classes multisseriadas nas escolas do/no campo de Serra do Ramalho, BA:** desafios e possibilidades da prática docente. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB, Amargosa, 2022. Disponível em : https://www.ufrb.edu.br/ppgeducampo/docs/category/31-turma-2021?download=181:inaiara-alves-rolim. Acesso em: 30 jul. 2026.

CONVIVÊNCIA E SAÚDE MENTAL NO AMBIENTE DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NO MUNICÍPIO DE SERRINHA, BAHIA

Mikaely Raiane Santos Chaves
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rafael de Souza Ferreira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

Pensar a convivência e a saúde mental no ambiente escolar torna-se cada vez mais necessário diante dos desafios que permeiam o trabalho docente. A escola, além de ser um espaço de ensino e aprendizagem, constitui-se como um ambiente de relações sociais, no qual o diálogo, a cooperação e o apoio entre os profissionais podem contribuir para a construção de um cotidiano de trabalho mais saudável. Nessa perspectiva, fortalecer as relações coletivas representa uma possibilidade de enfrentamento das situações que impactam o bem-estar dos professores no exercício de suas atividades.

O trabalho docente é marcado por múltiplas responsabilidades que envolvem planejamento, execução das atividades pedagógicas, acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, participação em reuniões e outras demandas inerentes ao cotidiano escolar. Essa dinâmica exige constante mobilização física, intelectual e emocional, podendo repercutir nas condições de trabalho e na qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar. Por essa razão, pensar estratégias que fortaleçam a convivência entre os docentes também significa reconhecer a importância do trabalho coletivo como elemento capaz de favorecer um ambiente mais colaborativo e acolhedor.

Entre os diferentes espaços da escola, a sala dos professores destaca-se como um ambiente de convivência, diálogo e compartilhamento de experiências. Quando esse espaço favorece relações pautadas no respeito, na cooperação e no apoio entre os pares, amplia-se a possibilidade de fortalecer o trabalho coletivo e de promover ações voltadas à construção de um ambiente profissional mais saudável. Nesse sentido, a promoção da saúde mental não se restringe aos aspectos individuais, mas também envolve a valorização das relações interpessoais e das práticas colaborativas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Diante dessa realidade, torna-se relevante desenvolver ações que promovam espaços de diálogo e reflexão sobre a convivência entre os docentes, reconhecendo que o fortalecimento das relações colaborativas pode contribuir para a construção de ambientes de trabalho mais saudáveis. Assim, experiências de intervenção educativa assumem papel importante ao possibilitar que os próprios professores construam, coletivamente, estratégias voltadas ao fortalecimento da cooperação e da convivência no contexto escolar.

Diante desse contexto, este artigo resulta de uma intervenção educativa intitulada "Cuidar de Quem Ensina: Convivência e Saúde Mental no Ambiente Docente nas Ciências Humanas", desenvolvida com professores da área de Ciências Humanas de uma escola pública, na cidade de Serrinha, no âmbito da disciplina de Processos Grupais, do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social. A proposta fundamentou-se na construção coletiva de estratégias voltadas ao fortalecimento da convivência, do diálogo e da cooperação entre os docentes, compreendendo que ambientes de trabalho mais colaborativos podem favorecer relações profissionais mais saudáveis.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo geral analisar as contribuições de uma intervenção educativa fundamentada nos processos grupais para a construção de estratégias coletivas voltadas ao fortalecimento da convivência e da colaboração entre professores da área de Ciências Humanas na sala dos professores.

Como objetivos específicos, busca-se: refletir sobre a importância das relações colaborativas para a construção de um ambiente de trabalho mais saudável; discutir a colaboração entre os docentes como elemento favorecedor da convivência e do trabalho coletivo; e analisar as estratégias construídas pelos participantes durante a intervenção, evidenciando

suas potencialidades para a promoção de um ambiente de trabalho mais colaborativo.

Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de uma intervenção educativa realizada com professores da área de Ciências Humanas de uma escola pública. A intervenção foi organizada a partir de atividades colaborativas fundamentadas na disciplina Processos Grupais, buscando promover momentos de reflexão e construção coletiva de estratégias voltadas ao fortalecimento da convivência no ambiente docente.

Além desta introdução, o artigo está organizado em mais três seções. Na primeira, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta a discussão; na segunda, descrevem-se os procedimentos metodológicos, em seguida analisam-se os resultados da intervenção; por fim, apresentam-se as considerações finais.

Referencial teórico

O ambiente escolar, principal espaço de atuação dos professores, tem sido objeto de diferentes estudos que discutem a saúde mental desses profissionais. Essa preocupação decorre do reconhecimento de que as condições de trabalho, a organização das atividades docentes e as relações estabelecidas no cotidiano escolar podem influenciar diretamente no bem-estar dos professores. Nessa perspectiva, a saúde mental não deve ser compreendida apenas como uma questão individual, mas também como resultado das condições objetivas em que o trabalho docente é desenvolvido.

Conforme discutem Tardif e Lessard (2014), o trabalho docente caracteriza-se por sua complexidade, envolvendo múltiplas responsabilidades que extrapolam a sala de aula e exigem constante mobilização intelectual, física e relacional. Além do planejamento e da mediação do processo de ensino e aprendizagem, os professores assumem diferentes demandas administrativas, pedagógicas e institucionais que tornam o cotidiano escolar cada vez mais intenso.

Esse cenário também é influenciado pelas transformações ocorridas nas políticas educacionais e nas formas de organização do trabalho escolar, a exemplo das reformas educacionais implementadas recentemente têm sido fortemente marcadas por interesses vinculados à lógica produtivista, repercutindo na intensificação das demandas direcionadas à escola e ao trabalho docente. Tais mudanças ampliam as responsabilidades atribuídas

aos professores e exigem constantes processos de adaptação às novas exigências institu cionais.

Ao analisar esse cenário, Fernandes (2022) destaca que:

> As escolas brasileiras, principalmente as públicas, apresentam atualmente um estado de sucateamento e precarização das condições de trabalho, acirrado pelo aprofundamento das políticas neoliberais. Os professores não observam sentido e satisfação no trabalho, apresentando como expressão mais imediata acentuados processos de sofrimento e adoecimento psicológicos na relação com a atividade pedagógica (Fernandes, 2022, p. 2).

A discussão apresentada por Fernandes (2022), evidencia que o trabalho docente tem sido desenvolvido em um contexto marcado pela intensificação das demandas profissionais e pela precarização das condições de trabalho, fatores que repercutem diretamente na saúde dos professores. Esse cenário demonstra que o sofrimento relacionado à docência não pode ser compreendido apenas sob a perspectiva individual, uma vez que está associado às condições objetivas em que o trabalho é realizado e às transformações que têm redefinido o papel da escola pública. Assim, pensar a promoção da saúde mental dos docentes implica reconhecer a necessidade de construir ambientes de trabalho mais favoráveis ao desenvolvimento da prática educativa, pautados em melhores condições de atuação, na valorização profissional e no fortalecimento das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

A discussão apresentada por Fernandes (2022) evidencia que o trabalho docente tem sido desenvolvido em um contexto marcado pela intensificação das demandas profissionais e pela precarização das condições de trabalho, fatores que repercutem diretamente na saúde dos professores. Esse cenário demonstra que o sofrimento relacionado à docência não pode ser compreendido apenas sob a perspectiva individual, uma vez que está associado às condições objetivas em que o trabalho é realizado e às transformações que têm redefinido o papel da escola pública. Assim, pensar a promoção da saúde mental dos docentes implica reconhecer a necessidade de construir ambientes de trabalho mais favoráveis ao desenvolvimento da prática educativa, pautados em melhores condições de atuação, na valorização profissional e no fortalecimento das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, as ações coletivas construídas e vivenciadas nesse espaço podem favorecer tanto a constituição de um ambiente pautado na cooperação, no diálogo e no respeito mútuo, quanto contribuir para

relações que dificultam a convivência e o bem-estar entre os docentes. Assim, compreender a escola como um espaço de relações sociais implica reconhecer que a qualidade das interações estabelecidas entre os profissionais influencia diretamente o ambiente de trabalho, conforme destaca Santos (2023):

> As relações das pessoas com os ambientes sociais ou com seus pares, inf luencia/interfere positiva ou negativamente na saúde ou adoecimento mental dos indivíduos podendo variar em grau e intensidade de ser humano para ser humano (Santos, 2023, p. 4).

Nesse sentido, compreende-se que as relações estabelecidas entre os sujeitos no ambiente escolar também constituem um elemento importante para a promoção da saúde mental dos docentes, para além das condições objetivas de trabalho. A convivência, o diálogo, a troca de experiências e as redes de colaboração construídas entre os professores podem fortalecer o trabalho coletivo, favorecer o sentimento de pertencimento ao grupo e contribuir para a construção de um ambiente profissional mais saudável e cooperativo.

Nessa perspectiva, a construção de ações voltadas ao fortalecimento do respeito, do diálogo e da boa convivência entre os professores pode contribuir para o fortalecimento das relações interpessoais e da rede de apoio existente no ambiente escolar. Essas práticas colaborativas favorecem a constituição de espaços mais acolhedores e cooperativos, capazes de potencializar o bem-estar docente e criar condições mais favoráveis para um ambiente restaurador, como afirmam Silveira, *et al*., 2019, citado por Oliveira; Figueiredo (2023, p. 10):

> Ambientes construídos pela ação humana possuam impactos positivos e efeito restaurador, mas para tal inf luência, faz-se necessário que estes promovam "alterações psicológicas e f isiológicas positivas, culminando dessa forma na recuperação de recursos pessoais mobilizados". Oliveira; Figueiredo (2023, p. 10)

A compreensão dos ambientes restauradores amplia a discussão sobre a saúde mental docente ao evidenciar que o bem-estar no trabalho não depende exclusivamente das condições individuais dos profissionais, mas também das características do ambiente em que desenvolvem suas atividades. Sob essa perspectiva, um espaço restaurador é aquele que favorece a recuperação do desgaste produzido pelas demandas cotidianas, oferecendo condições para que seus usuários restabeleçam recursos físicos, cognitivos e psicológicos necessários à continuidade das atividades. Conforme discutem Vergara e Tieppo (2026), os ambientes restauradores constituem espaços

capazes de favorecer experiências positivas e promover melhores condições de bem-estar, resultado da interação entre as características do ambiente e a forma como ele é vivenciado pelas pessoas.

Nesse contexto, permite compreender que a sala dos professores pode extrapolar sua função de um espaço destinado apenas aos intervalos entre as aulas. Quando organizada como um ambiente de convivência, diálogo e cooperação, ela pode favorecer momentos de descanso, compartilhamento de experiências e fortalecimento das relações profissionais. Assim, as características físicas do espaço tornam-se importantes, mas não suficientes para promover um ambiente restaurador. As relações interpessoais, também desempenh am papel fundamental na forma como esse ambiente é percebido pelos docentes.

Nessa perspectiva, a construção de estratégias coletivas voltadas ao fortalecimento da convivência pode contribuir para transformar a sala dos professores em um espaço mais acolhedor e colaborativo. Embora pequenas mudanças físicas possam favorecer essa condição, é principalmente a qualidade das interações estabelecidas entre os docentes que potencializa o caráter restaurador do ambiente. Dessa forma, promover momentos de diálogo, cooperação e compartilhamento de experiências representa uma possibilidade concreta de fortalecer o trabalho coletivo e criar condições mais favoráveis ao bem-estar no cotidiano escolar.

Aspectos metodológicos

O percurso metodológico para o desenvolvimento deste artigo fundamentou-se, inicialmente, na pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2002), é desenvolvida com base em materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, possibilitando ao pesquisador conhecer, analisar e discutir as contribuições produzidas acerca de determinado tema. Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica possibilitou a construção do referencial teórico, subsidiando as discussões sobre saúde mental docente, relações interpessoais no ambiente escolar, processos grupais e ambientes restauradores, elementos essenciais para a elaboração da proposta de intervenção.

A investigação caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, por compreender que essa perspectiva permite interpretar os fenômenos sociais a partir de seus significados e das relações estabelecidas pelos sujeitos em determinado contexto. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, das crenças, dos valores e das

relações humanas, possibilitando uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o estudo foi desenvolvido por meio de uma intervenção educativa realizada na Escola Estadual de Tempo Integral de Serrinha, Bahia, tendo como público-alvo os professores da área de Ciências Humanas. A intervenção, intitulada "Cuidar de quem ensina: convivência e saúde mental no ambiente docente nas Ciências Humanas", foi concebida no âmbito da disciplina Processos Grupais, do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB), com o propósito de promover um espaço de reflexão sobre a importância da sala dos professores como ambiente de convivência, diálogo e colaboração, estimulando a construção coletiva de estratégias voltadas ao fortalecimento das relações interpessoais e à promoção de um ambiente de trabalho mais saudável.

Resultados e discussões

Através da realização da ação de Intervenção "Convivência e Saúde Mental no Ambiente Docente: Reflexões a partir de uma intervenção Educativa com os professores da Área da Ciências humanas no Município de Serrinha, Bahia", foi um momento memorável para os docentes, pois foi analisando pontos fundamentais para a convivência social no ambiente de trabalho.

A partir da dinâmica "Linha da parceria", os professores demonstraram uma participação ativa e expressaram suas opiniões sobre a sala dos professores, e como esse espaço pode ser um local de desabafo e de acolhimento. Sugestões foram apresentadas durante a execução da dinâmica, sendo uma delas, criar um "Mural de aniversariantes" uma forma de expressar o reconhecimento e valorização em um dos momentos mais importante do colega, ou seja, estimular o convívio e empatia em grupo.

Figura 1 - Dinâmica Linha da Parceria



Fonte: Autoria própria, 2026

Foi exposto também, um momento de reflexão dialogada acerca do cotidiano do professor em relação ao espaço escolar "Sala do professor" através da Teoria de Ambientes Restauradores para a Manutenção da Saúde Mental dos educadores, com o objetivo de fundamentar a importância das relações de parceria e organização no espaço profissional. Momento esse, que os professores compreenderam que parcerias construídas entre os professores podem transformar o ambiente escolar em um local dinâmico, saudável e restaurador para todos.

E como uma forma de avaliar atividade, foi proposto outra Dinâmica, titulada como "Cartão do Compromisso" no qual os professores tiveram que responder a seguinte pergunta "Para que nossa rede de parceria continue firme, eu assumo o compromisso de ..., através desse acordo eles expressaram suas ideias de fortalecimento de parceria para com os seus colegas e aprofundaram ainda mais a convivência em grupo. Já que cada um construiu um elo que irá perpetuar por todo o ambiente escolar.

Figura 2 - Cartão do Compromisso



Fonte: Autoria própria, 2026

Nesse sentido, estimular a interação dos professores contribui para um espaço escolar saudável e proporciona um ensino de qualidade para os estudantes. Pouco se fala da construção de um espaço de convivência entre os professores. Uma profissão marcada por isolamento e jornadas exaustivas, muitas das vezes, a sala dos professores pode ser um espaço de apoio e troca de relações. É como mostra esse trecho:

> A relação coordenadora-professores e professores-professores, pareceu-nos servir de grande suporte na organização do trabalho pedagógico do professor em sala de aula, uma vez que, ao mesmo tempo em que o professor percebia a importância das contribuições d o grupo na organização do seu trabalho pedagógico, sentia-se completamente responsável na organização do trabalho de seus colegas, uma vez que estava, também, oferecendo inúmeras contribuições sistemáticas. (Raposo e Maciel, 2005. p. 314).

Ao desenvolver atividades interativas, inúmeros benefícios podem ser úteis no desenvolvimento escolar, isto inclui, um melhor alinhamento

institucional, inovação pedagógica, resoluções de problemas e apoio emocional. É por isso, que é de suma importância criar estratégias e promover discussões que gerem a construção de um ambiente colaborador, dinâmico e que todos possam aprender juntos.

Uma vez promovido uma reflexão sobre o ambiente de trabalho, se constrói um espaço de interação mais saudável e acolhedor, pois fortalecer as relações profissionais é pensar no bem-estar. E essa intervenção, buscou construir através das discussões, um momento de pensar sobre as atitudes e criar meios para que possa superar as dificuldades que muitas das vezes o professor acaba vivenciando. Assim, ao criar uma parceria entre os amigos de trabalho pode servir com uma rede de apoio para enfrentar as demandas que são expostas durantes os momentos de adversidades.

Portanto, ouvir cada relato de experencia e desejo dos professores em construir um espaço de convívio restaurador, evidência com é pertinente promover momentos de atividades que busca aprofundar na construção de um espaço social que visa a saúde mental no ambiente escolar.

Considerações finais

Ao desenvolvemos uma ação interventiva com os professores da área das ciências humanas, pensando na convivência e a saúde mental no ambiente de trabalho escolar, assumimos a responsabilidade de criar estratégias para dialogar na construção de um cotidiano de trabalho que tinha como objetivo de torná-lo edificante.

A atividade docente é marcada por complexidades, pois vai muito além de só transmitir o conhecimento. Ela envolve dimensões humanas, pedagógicas e emocionais que se modificam constantemente. Por isso, ao criamos as dinâmicas, buscamos fortalecer a convivência entre os professores. Esse momento, foi pensado como uma forma de refletir acerca de como a sala dos professores é um espaço de diálogo e pertencimento, e como é pertinente transformá-lo em um espaço interativo e social.

A abordagem metodológica nos permitiu promover momentos colaborativos que foram fundamentais para efetivação das atividades propostas, uma vez que estimulou a construção coletiva, o diálogo e a compreensão dos docentes em relação ao seu espaço de trabalho.

Além disso, ela ofereceu aos professores o entendimento que sua profissão exige cuidados, pois a saúde mental dos professores é um tema crucial, e que é notório o desgaste que muitos vivência, no qual esse fato

pode levar a quadros graves de estresse, ansiedade e até o esgotamento profissional.

Diante disso, promover discussões sobre o bem-estar e saúde mental no ambiente educacional requer um conjunto de ações contínuas, ou seja, criar momentos em que os profissionais possam expressar as vulnerabilidades, cansaço, erros e dúvidas. Mostar que existem ambientes restauradores, e que através deles as pessoas podem recuperar dos momentos de desgastes emocionais, sendo um deles o acordo de convivência na sala dos professores, entender que nesse espaço o foco seja o descanso e as conversas. Pequenos momentos que serve como apoio mútuo, onde todos podem compartilhar de sentimentos e práticas de cuidados sem cobrança pedagógica.

Espera-se que essa intervenção tenha contribuído na valorização dos docentes, e como o diálogo e o apoio fortalece vínculos e promove a construção de um cotidiano de trabalho mais saudável, internado e restaurador.

Referências

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

FERNANDES, Luciete Valota. Processos grupais e atividade docente: uma proposta interventiva para saúde psicológica. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 6, n. 1, p. 106–130, 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64387. Acesso em: 30 jul. 2026.

OLIVEIRA, Marcos Henrique Lins de; FIGUEIREDO, Pedro Paulo Viana. Interfaces entre psicologia ambiental e arquitetura: a importância dos ambientes restauradores em escolas para o bem-estar psíquico. ***Hum@nae*,** Recife, v. 17, n. 2, p. 1-18, 2023. Disponível em: https://revistas.esuda.edu.br/index.php/humanae/article/view/906. Acesso em: 31 jul. 2026.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VERGARA, Lizandra; TIEPPO, Ticiana Toniolo. Ambientes restauradores : a contribuição do ambiente construído no desempenho acadêmico e social dos estudantes do Ensino Médio. **Revista Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente**, v. 11, n. 2, p. 148–159, 2026. Disponível em:

https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/39025. Acesso em: 31 jul. 2026.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RAPOSO, M. MACIEL, A. D. As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2005, Vol. 21, n. 3, p. 309-317. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000300007. Acesso em: 12 jul. 2026.

TRABALHO GRUPAL, ESCUTA COLETIVA E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E REFLEXÃO SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES

Jordana Oliveira Gomes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Thifany de Jesus Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Romilson do Carmo Moreira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A saúde mental no ambiente de trabalho tem se consolidado como um dos principais desafios contemporâneos para a promoção da qualidade de vida e do bem-estar dos trabalhadores. As transformações nas relações laborais, marcadas pela intensificação das demandas, pela sobrecarga de atividades e pela crescente pressão por produtividade, têm ampliado os riscos psicossociais e contribuído para o aumento dos afastamentos relacionados aos transtornos mentais em diferentes categorias profissionais. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a depressão e a ansiedade figuram entre as principais causas de perda de produtividade e incapacidade laboral, evidenciando a necessidade de fortalecimento de políticas e estratégias voltadas à promoção da saúde mental.

No campo educacional, esse cenário assume contornos ainda mais complexos. O trabalho docente extrapola o desenvolvimento de atividades pedagógicas, envolvendo responsabilidades relacionadas à mediação de conflitos, ao cuidado, às demandas emocionais e às exigências burocráticas impostas pelas instituições escolares. A intensificação dessas atribuições, associada às condições estruturais de trabalho, repercute diretamente sobre a saúde e o bem-estar dos professores, comprometendo também sua

qualidade de vida no trabalho, entendida como elemento fundamental para o exercício saudável da docência e para a construção de ambientes educacionais mais humanizados, tornando imprescindível a construção de estratégias institucionais voltadas ao fortalecimento das relações de apoio, da cooperação e do cuidado coletivo.

Nesse contexto, os processos grupais configuram-se como importantes dispositivos de intervenção educativa e social, ao favorecerem espaços de diálogo, escuta qualificada, participação e construção coletiva de estratégias de enfrentamento das dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. Mais do que abordar o adoecimento, tais iniciativas contribuem para fortalecer vínculos, estimular práticas de autocuidado e promover ambientes de trabalho mais colaborativos e saudáveis, evidenciando que a promoção da saúde mental também depende das relações construídas entre os sujeitos e das redes de apoio estabelecidas no ambiente institucional.

Este artigo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, fundamentado na sistematização de uma intervenção educativa desenvolvida no âmbito da disciplina Processos Grupais, do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (PPGIES/UNEB), realizada com docentes da Educação Básica de uma escola pública municipal localizada no Território de Identidade do Sisal, Bahia. A experiência integrou ações extensionistas voltadas à promoção da saúde mental no ambiente profissional, tendo como eixo a valorização da escuta coletiva e do fortalecimento das redes de apoio entre professores.

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão norteadora: de que maneira os processos grupais podem contribuir para o fortalecimento da saúde mental docente e para a construção de estratégias coletivas de cuidado no contexto escolar? Assim, o presente artigo tem como objetivo relatar a experiência de uma intervenção educativa voltada à promoção da saúde mental de docentes da Educação Básica, evidenciando as potencialidades das estratégias grupais fundamentadas no diálogo, na escuta e no fortalecimento das redes de apoio como dispositivos de cuidado, valorização e resistência docente.

Referencial teórico

Os trabalhos grupais constituem importantes espaços de produção de conhecimento, troca de experiências e construção coletiva de sentidos sobre determinada realidade. Diferentemente de práticas baseadas

exclusivamente na transmissão de informações, os coletivos possibilitam o diálogo, a troca das diferentes experiências e o reconhecimento dos saberes produzidos pelos pares. No campo da educação, esses espaços assumem uma relevância ainda maior, pois a qualidade de vida no trabalho docente é cotidianamente afetada quando os professores são frequentemente submetidos a rotinas intensas, demandas constantes e processos de individualização do trabalho.

Desse modo, a relevância desses espaços torna-se ainda mais evidente diante das transformações ocorridas no trabalho docente nas últimas décadas. As mudanças nas políticas educacionais, a ampliação das responsabilidades atribuídas aos professores e a crescente complexidade das demandas escolares fizeram com que o exercício da docência extrapolasse a atividade de ensinar. Além das atividades pedagógicas, espera-se que os docentes participem da gestão escolar, mantenham diálogo constante com as famílias, elaborem projetos, alimentem sistemas digitais e respondam a diferentes demandas institucionais, muitas vezes sem que lhes sejam garantidas condições materiais e organizacionais compatíveis para o desenvolvimento dessas funções. Esse cenário contribui para a intensificação do trabalho e para o aumento do desgaste físico, cognitivo e emocional dos profissionais da educação.

Nesse contexto, as condições de trabalho assumem papel central na compreensão do processo saúde-doença entre os docentes. Gasparini, Barreto e Assunção (2005) destacam que o sobreesforço decorrente das condições em que o trabalho é realizado pode mobilizar intensamente as capacidades físicas, cognitivas e afetivas dos professores. Quando não há tempo suficiente para recuperação, esse processo tende a favorecer o aparecimento de sintomas relacionados ao adoecimento, refletindo-se, inclusive, nos elevados índices de afastamentos por transtornos mentais observados entre profissionais da educação.

A dinâmica grupal possibilita romper com o isolamento que muitas vezes caracteriza o trabalho docente. Problemas que são vivenciados individualmente, como o cansaço, a sobrecarga, a falta de reconhecimento e o sofrimento relacionado às condições de trabalho, passam a ser compreendidos como questões coletivas e estruturais.

Para Lewin (1978), a chave explicativa dos fenômenos grupais está na interdependência entre os membros: "a essência de um grupo não é a semelhança ou a diferença entre seus membros, mas a sua interdependência" (K. Lewin, 1978 , p. 100).

O grupo, nesse sentido, não representa apenas uma reunião de pessoas, mas um espaço de construção de vínculos, produção de conhecimento e fortalecimento dos sujeitos. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Paulo Freire, ao defender o diálogo como elemento fundamental para a construção do conhecimento. Para o autor, os sujeitos não são recipientes vazios que recebem informações, mas seres históricos que produzem saberes a partir de suas experiências e relações com o mundo. Assim, a educação acontece no encontro entre pessoas, na troca de conhecimentos e na capacidade de refletir criticamente sobre a realidade para transformá-la, provas disso, estão nas orientações para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que evidencia que a escola precisa constituir-se como um coletivo, no qual todas as vozes sejam efetivamente ouvidas e consideradas, porém não é o que ocorre na prática.

A partir dessa perspectiva, é importante diferenciar a existência de uma sala de professores, enquanto espaço físico, da constituição de um grupo de professores enquanto entidade coletiva. A sala, como estrutura material, possui uma importância fundamental, pois possibilita momentos de convivência, descanso e interação entre os docentes. Entretanto, a simples presença de profissionais no mesmo espaço não garante a construção de um grupo, este se constitui quando há diálogo, escuta, reconhecimento mútuo e compartilhamento de experiências, nesse sentido as reflexões sobre a qualidade de vida no trabalho e a saúde mental dos professores estão imbricadas.

A qualidade de vida dos professores tem sido significativamente comprometida pelo crescente quadro de adoecimento físico e emocional (burnout), resultado das condições precárias de trabalho, da insuficiência de infraestrutura física nas instituições de ensino e da fragilidade na constituição de grupos docentes coesos e colaborativos. Soma-se a esse cenário a violência vivenciada pela categoria, tanto em suas relações internas quanto, sobretudo, nas interações com a comunidade externa, manifestada por desrespeito, desvalorização profissional, agressões verbais e outras formas de hostilidade. Esses fatores, quando associados, intensificam o desgaste profissional, comprometem a saúde mental dos docentes e impactam negativamente a qualidade do processo educativo.

A proposta fundamentou-se na compreensão de que a qualidade de vida é um elemento essencial para a saúde mental dos docentes, bem como para a qualidade da própria educação. Diante da intensificação das demandas pedagógicas, administrativas e socioemocionais, que geram

sobrecarga e reduzem os espaços de diálogo e cuidado, a atividade buscou promover um momento coletivo de escuta, reflexão e compartilhamento de experiências, reconhecendo que o sofrimento docente está diretamente relacionado às condições de trabalho e à organização do ambiente escolar.

O trabalho é uma das formas mais significativas que o indivíduo tem de transformar e transformar-se, deixando, assim, sua marca no mundo. Constatando que é nele que o indivíduo passa a maior parte do seu tempo e que é através dele que alcança os seus principais objetivos de vida, torna-se fundamental que este espaço também seja promotor da sua qualidade de vida. Em outras palavras: não se pode falar de qualidade de vida sem falar em qualidade de vida no trabalho (Carneiro, 2018. p.25).

Esse movimento reafirma que os sujeitos que vivenciam a realidade escolar também produzem conhecimento sobre ela, contribuindo para compreender os impactos da precarização do trabalho, da desvalorização profissional e de seus efeitos sobre a saúde mental. Ao fortalecer redes de diálogo e reconhecer as subjetividades docentes, a experiência evidencia que o cuidado coletivo, a valorização dos saberes e a participação dos professores constituem estratégias de resistência, transformação e promoção de uma educação mais humana e acolhedora.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível que as políticas educacionais e as práticas institucionais priorizem condições dignas de trabalho, investimentos em infraestrutura, apoio psicossocial e espaços permanentes de escuta e participação docente, como preconiza a OMS quando afirma que a mudança do modo de vida, de trabalho e de lazer afeta de maneira muito significativa a saúde. O trabalho e o lazer devem ser fonte de saúde para a população. O modo como a sociedade organiza o trabalho deve contribuir para a criação de uma sociedade saudável. A promoção da saúde gera condições de trabalho e de vida gratificantes, agradáveis, seguras e estimulantes. Mais do que reconhecer os desafios enfrentados pela categoria, é necessário promover ações concretas que fortaleçam a saúde mental, a valorização profissional e a construção coletiva de ambientes escolares mais democráticos, solidários e saudáveis. Assim, ao reconhecer os professores como protagonistas na produção de conhecimento e na transformação da realidade educacional, amplia-se a possibilidade de consolidar uma escola comprometida com o bem-estar de seus profissionais e com uma educação pública de qualidade, pautada no cuidado, na equidade e na justiça social.

Aspectos metodológicos

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, fundamentado na sistematização e análise de uma atividade interventiva desenvolvida no âmbito da disciplina Processos Grupais, do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência constitui uma modalidade de produção científica que possibilita a reflexão crítica sobre práticas desenvolvidas em contextos específicos, articulando a experiência vivenciada com referenciais teóricos capazes de ampliar sua compreensão e contribuir para a produção do conhecimento.

A intervenção foi realizada em uma escola pública municipal localizada no Território de Identidade do Sisal, Bahia, contando com a participação de 5 professoras que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. A atividade ocorreu em 1 encontro, com duração aproximada de 1 hora, desenvolvida no âmbito da disciplina Processos Grupais, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB). A proposta foi estruturada a partir de uma abordagem participativa, utilizando dinâmicas grupais, exposição dialogada e rodas de conversa como estratégias para promover reflexões acerca da saúde mental e da qualidade de vida no trabalho docente. A atividade integrou as ações do Programa de Saúde Mental no Ambiente Profissional: Informação, Diálogo e Prevenção, desenvolvido como atividade extensionista vinculada ao componente curricular, e teve como tema "Cuidar de Quem Educa: Fortalecendo Estratégias Coletivas de Cuidado".

A organização metodológica fundamentou-se na compreensão do grupo como um espaço de interação, compartilhamento de experiências e construção coletiva de conhecimentos. Nessa perspectiva, o trabalho grupal ultrapassa a reunião de indivíduos em um mesmo espaço, constituindo-se em um ambiente de mediação, aprendizagem e reflexão, no qual as experiências compartilhadas favorecem processos de ressignificação das práticas e fortalecimento das relações interpessoais. Conforme destacam Pivetta e Isaia (2014), a dinâmica grupal possibilita a constituição de um espaço de compartilhamento capaz de promover transformações no sentir, no pensar e no agir dos participantes.

A proposta da intervenção também se apoiou na concepção de que o trabalho em grupo constitui um dispositivo de aprendizagem, na medida em que favorece o encontro, o diálogo, a reflexão sobre a prática

e a construção de possibilidades de mudança e transformação. Sob essa perspectiva, o grupo representa um ambiente de reciprocidade, mediação e produção coletiva de sentidos, no qual ensinar e aprender se configuram como processos permanentemente inter-relacionados.

Em consonância com essa compreensão, adotou-se uma metodologia participativa inspirada na perspectiva dialógica de Freire (2023), valorizando a escuta, a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento. Inicialmente, foi realizada uma exposição dialogada com foco na promoção da saúde mental e no fortalecimento de estratégias coletivas de cuidado entre docentes. A atividade abordou a importância do autocuidado, da escuta, da cooperação e da construção de redes de apoio no ambiente escolar, fundamentando-se em referenciais científicos que compreendem o cuidado como um processo coletivo e participativo. O momento buscou estimular reflexões sobre práticas que contribuam para o bem-estar e para o fortalecimento das relações interpessoais no contexto do trabalho docente.

Na sequência, foi desenvolvida uma dinâmica grupal voltada ao compartilhamento de experiências e à construção coletiva de estratégias de fortalecimento do cuidado entre os participantes. Conforme evidenciam Pivetta e Isaia (2014), os processos grupais favorecem a interação entre os sujeitos, permitindo que as vivências individuais sejam compartilhadas, ressignificadas e transformadas coletivamente por meio do diálogo e da reflexão.

Durante toda a atividade, buscou-se privilegiar um ambiente acolhedor, participativo e colaborativo, compreendendo o grupo como um espaço de fortalecimento das relações interpessoais e de promoção da saúde. As reflexões produzidas ao longo da intervenção foram registradas pelos pesquisadores mediante observações sistemáticas e anotações em diário de campo, constituindo a base para a elaboração deste relato de experiência.

Durante a realização da atividade extensionista, foram observados os princípios éticos relacionados ao respeito à autonomia, à privacidade e à confidencialidade dos participantes. A participação dos docentes ocorreu de forma voluntária, mediante esclarecimento prévio sobre os objetivos da atividade e sobre o caráter formativo da intervenção. Os participantes foram informados acerca da possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Para fins de registro e sistematização das reflexões produzidas durante os encontros, foi utilizado diário de campo,

assegurando-se o anonimato dos participantes e a não divulgação de informações que permitissem sua identificação. Em todas as etapas, foram preservados o sigilo das informações compartilhadas e a confidencialidade dos registros produzidos.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu compreender a intervenção não apenas como uma ação educativa de caráter informativo, mas como uma estratégia de promoção da saúde fundamentada na participação, na escuta qualificada, no fortalecimento dos vínculos e na valorização das potencialidades coletivas para o cuidado no contexto escolar.

Resultados e discussões

A intervenção evidenciou que a constituição de um espaço coletivo de diálogo favoreceu a participação ativa das docentes e possibilitou a construção de um ambiente de escuta, acolhimento e compartilhamento de experiências relacionadas ao cotidiano escolar. Desde o início da atividade, observou-se o envolvimento das participantes nas discussões propostas, demonstrando que a criação de espaços destinados ao diálogo e à reflexão representa uma estratégia relevante para o fortalecimento das relações interpessoais e para a promoção da saúde mental no ambiente educacional. A dinâmica desenvolvida teve como eixo central a construção de uma "rede de apoio", utilizando um novelo de barbante para simbolizar os vínculos estabelecidos entre as participantes e a importância do cuidado compartilhado, estimulando reflexões sobre o papel da cooperação e da solidariedade no enfrentamento dos desafios cotidianos vivenciados na escola.

Essa experiência aproxima-se da concepção apresentada por Pivetta e Isaia (2014), ao compreender o grupo como um espaço de interação, mediação e aprendizagem coletiva. Para as autoras, a dinâmica grupal favorece processos interpessoais e intrapessoais, constituindo um ambiente em que os sujeitos compartilham experiências, constroem novos significados e transformam suas formas de sentir, pensar e agir. Nessa perspectiva, a aprendizagem produzida no grupo não decorre apenas da transmissão de informações, mas da possibilidade de reflexão conjunta sobre as experiências vividas, aspecto observado durante a intervenção realizada.

Ao longo das discussões, as professoras destacaram elementos considerados fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais

saudável, como a necessidade de fortalecimento do vínculo entre colegas, ampliação dos espaços de convivência, promoção de ambientes mais acolhedores e valorização das redes de apoio na escola. Também emergiram reflexões acerca da importância do reconhecimento profissional, da colaboração entre os pares e da melhoria das condições físicas do ambiente escolar, como fatores que influenciam o bem-estar docente.

Essas percepções revelam que a promoção da saúde mental extrapola ações voltadas exclusivamente ao indivíduo, estando relacionada às condições institucionais, às relações estabelecidas no trabalho e ao fortalecimento e cooperação entre os profissionais.

Embora a intervenção não tivesse como objetivo abordar situações individuais de sofrimento ou realizar qualquer tipo de intervenção clínica, ela possibilitou que as participantes reconhecessem a importância da construção de estratégias coletivas de cuidado, reafirmando que o fortalecimento das redes de apoio constitui importante fator de proteção diante dos desafios presentes no cotidiano escolar.

Diante disso, a dinâmica realizada também reafirmou a importância dos processos grupais como estratégia de intervenção educativa e social. Conforme discutido por Lewin (1978), o grupo constitui um espaço privilegiado de interação, no qual os comportamentos individuais são influenciados pelas relações estabelecidas coletivamente.

Considerações finais

O presente estudo evidenciou a relevância dos processos grupais como estratégia de intervenção educativa e social voltada à promoção da saúde mental de professores da educação básica. Ao compreender o adoecimento docente como um fenômeno relacionado às condições de trabalho, às relações estabelecidas no ambiente escolar e às demandas contemporâneas da profissão, reafirma-se a necessidade de iniciativas que valorizem a escuta, o diálogo e a construção coletiva de estratégias de cuidado.

A experiência desenvolvida demonstrou que a criação de espaços de acolhimento e reflexão favorece o fortalecimento dos vínculos entre os participantes, amplia as possibilidades de compartilhamento de experiências e contribui para o reconhecimento de que o cuidado com a saúde mental também deve constituir uma responsabilidade institucional e coletiva. Nessa perspectiva, a intervenção realizada reafirma o potencial

dos processos grupais como instrumentos de promoção da saúde, fortalecimento da autonomia dos sujeitos e incentivo à participação crítica na construção de ambientes escolares mais saudáveis.

Além das contribuições para a realidade investigada, o estudo reforça a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão na formação de profissionais comprometidos com intervenções educativas socialmente contextualizadas. A experiência evidencia que ações de baixo custo, fundamentadas no diálogo e na participação coletiva, podem produzir impactos significativos na sensibilização dos docentes e na valorização de práticas de cuidado no cotidiano escolar.

Referências

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego.** Portal do Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/. Acesso em: 24 jul. 2026.

CARNEIRO, Laila Leite. **Qualidade de vida no trabalho.** Organização: Elizabeth Matos Ribeiro, Márcia Tereza Rebouças Rangel e Rosilda Arruda Ferreira. 1. ed., 1. reimp. Salvador: UFBA; PRODEP, 2018. 64 p. (Coleção Gestão de Pessoas com Ênfase em Gestão por Competências). Disponível em: ADMG99 - QUALIDADE DE VIDA NO TRAB.indd. Acesso em: 24 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Carta de Ottawa para Promoção da Saúde**. Ottawa: OMS, 1986.

PIVETTA, Hedioneia Maria F.; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Grupo

reflexivo de professores da educação superior: Estudo sobre seus movimentos construtivos. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 27, núm. 1, junho de 2014, pp. 111-132. Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4300. Acesso em 24 de jul. 2026.

ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE A INFRAESTRUTURA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA CRECHE PÚBLICA

Suzete Patrocinio de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Patrícia Júlia Souza Coelho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A adequação da infraestrutura das instituições de Educação Infantil constitui fator determinante para a qualidade do atendimento oferecido aos bebês e às crianças pequenas. Os espaços físicos, os recursos materiais disponíveis e as condições estruturais das creches não se limitam aos aspectos burocráticos ou secundários; eles atuam como elementos constitutivos do próprio currículo, pois viabilizam ou restringem as interações intergeracionais e intrageracionais que, conforme Corsaro (2011), são fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Assim, quando esses espaços são planejados de forma adequada, promovem o desenvolvimento integral das crianças em suas dimensões física, cognitiva, social e emocional. Porém, quando são precários ou inadequados, comprometem as possibilidades de práticas pedagógicas significativas, inviabilizando, assim, o direito das crianças à educação.

Apesar dos avanços legais conquistados nas últimas décadas, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a realidade das creches públicas brasileiras ainda revela um hiato significativo entre o prescrito e o vivido.

Estudos como os de Kramer (2011), Zabalza (1998) e Coelho (2010, 2024) apontam que a precariedade estrutural desses espaços tem impactos diretos sobre o trabalho docente e sobre as experiências educativas das crianças. No entanto, são menos frequentes as investigações que, a

partir da perspectiva das próprias professoras, articulam as condições materiais das creches às práticas pedagógicas cotidianas.

Nesse contexto, este artigo emerge das reflexões apresentadas pelas colaboradoras de uma pesquisa intitulada "Documentação Narrativa Docente: o que narram as professoras de uma creche pública sobre as concepções de Educação Infantil e experiências pedagógicas com crianças pequenas?" vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), desenvolvida com doze professoras atuantes em uma creche pública do município de Serrinha-BA. A investigação adotou uma abordagem (auto)biográfica e colaborativa, por meio de Rodas de Conversa e entrevistas narrativas, com o objetivo de compreender como as docentes percebem e significam as relações entre infraestrutura e as práticas educativas.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo geral analisar como a infraestrutura das instituições de Educação Infantil se articula com o desenvolvimento de práticas educativas, a partir das narrativas das professoras de uma creche pública. Como objetivos específicos, busca-se: identificar os principais desafios estruturais apontados pelas docentes; compreender como esses desafios interferem na organização do trabalho pedagógico; e discutir as implicações dessas condições para a efetivação do direito à educação de qualidade na primeira infância.

A questão que orienta este estudo é: de que forma a infraestrutura de uma creche pública se articula com as práticas educativas desenvolvidas com bebês e crianças pequenas, na perspectiva das professoras que nela atuam?

Para responder a essa questão, o texto está organizado em cinco seções, além desta introdução. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico, que resgata a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil e discute a centralidade dos espaços e materiais para a qualidade do atendimento.

Em seguida, descrevem-se os aspectos metodológicos da pesquisa, com ênfase no caráter (auto)biográfico e colaborativo adotado. A terceira seção expõe os resultados e as discussões, ancorados nas narrativas das professoras colaboradoras. Por fim, as considerações finais sintetizam os achados e apontam caminhos para políticas públicas e futuras investigações.

Os resultados apontam que a inadequação da infraestrutura é marcada por espaços físicos insuficientes, ausência de recursos materiais apropriados e condições precárias de trabalho, comprometendo,

significativamente, a qualidade do atendimento e a efetivação de práticas pedagógicas centradas no brincar e nas interações, eixos estruturantes da Educação Infantil.

Referencial teórico

Historicamente, a Educação Infantil no Brasil, é resultado de muitas lutas e mobilizações sociais. Embora as pré-escolas surgiram numa perspectiva educativa, mesmo que não atendessem às especificidades das crianças pequenas, já apresentavam diferenças em relação a creche que foi uma conquista dos movimentos de mulheres, mães trabalhadoras, dos movimentos sindicais sem apoio do Estado destinadas ao atendimento das crianças pobres da classe trabalhadora.

Nesse cenário, se caracterizam como instituições assistencialistas, cujo principal objetivo era a guarda das crianças, como aponta Coelho (2010, p. 95), "as creches filantrópicas e orfanatos/internatos foram criadas pela elite compostas por médicos, juristas e religiosos para receber as crianças filhas de escravos, posteriormente de trabalhadores domésticos e da indústria". Assim, essas instituições estavam ligadas à relação de poder, por meio da reprodução de desigualdades e o papel da elite na construção das políticas sociais no Brasil.

Dessa forma, para Kuhlmann Júnior (2000, p. 4), "a educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades". Segundo o autor, essa pedagogia tinha como objetivo manter os pobres em uma posição de aceitação passiva das condições de exploração social, sem promover a autonomia ou mudanças estruturais.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil brasileira está intrinsecamente ligada à quebra de paradigmas que envolve diversas concepções ao longo da sua trajetória, desde as políticas compensatórias para a educação das classes menos favorecidas, onde as especificidades infantis eram invisibilizadas, ao reconhecimento do seu papel social na vida da criança. Acerca disso, Macedo; Azevedo (2013, p. 33) compreendem que os contextos socioexistenciais contribuem para o processo de "(in)visibilidade em que muitas crianças são colocadas".

Diante do exposto, as creches não surgiram numa perspectiva pedagógica como as que temos hoje. Entretanto, de acordo com Ortiz

e Carvalho (2012), desde a década de 1960 começaram a surgir novas concepções em torno do atendimento nas creches, por meio de ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da coordenação motora, organização de tempos e espaços considerando as especificidades dos (as) bebês e das crianças pequenas.

Nesse sentido, a partir da década de 80, em consequência dos movimentos sociais, da comunidade acadêmica e dos profissionais que atuavam nos programas de Educação Infantil reverberaram em mudanças nas concepções em torno das creches. Conforme Kuhlmann Júnior. (2000, p. 12),

A defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES).

Assim, as lutas dos movimentos em prol de uma Educação Infantil de qualidade, desde a tenra idade, influenciaram diretamente nas políticas públicas destinadas à infância por meio da constituição de importantes marcos legais. Como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1394/96), que reconheceram como dever do Estado, o atendimento das crianças de 0 a 5 anos em instituições de educação.

Dentre estas destaca-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), que orienta como devem ser as propostas pedagógicas na Educação Infantil, bem como a organização dos tempos e espaços nas instituições que atendem essa etapa.

Portanto, a trajetória de lutas e reivindicações dos movimentos em defesa da Educação Infantil de qualidade contribuiu de maneira significativa para a criação de políticas públicas na perspectiva de reconhecer e garantir às crianças de 0 a 5 anos um atendimento institucional qualificado. Tendo em vista que estabelecem princípios essenciais para a organização dos espaços físicos e as ações curriculares que subsidiam as práticas educativas, considerando a centralidade nas interações e brincadeiras como eixos estruturantes para o desenvolvimento integral das crianças.

No entanto, é importante destacar que, embora tenhamos avanços significativos concernentes ao atendimento nas creches, é necessário que estas instituições estejam adequadas para atender às especificidades dos(as) bebês e das crianças pequenas, tendo em vista que o trabalho docente

desenvolvido com esse público da Educação Infantil tem singularidades que precisam ser consideradas.

Nesse sentido, a próxima seção apresenta as reflexões das professoras colaboradoras da pesquisa sobre a infraestrutura da creche e suas interfaces com as práticas educativas desenvolvidas considerando as singularidades da docência na com bebês e crianças pequenas, tendo em vista as narrativas (auto)biográficas das docentes que refletem suas experiências profissionais.

Aspectos metodológicos

A pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa, de caráter (auto) biográfico e colaborativo, por meio de uma investigação-intervenção com 12 professoras de uma creche pública no município de Serrinha-Bahia. De acordo com Pereira (2019, p. 35), "a pesquisa de intervenção em educação objetiva a produção de conhecimentos implicados. Assim, sua natureza é a práxis da educação que incorpora experiências e saberes profissionais".

Nesse viés, Abrahão (2004) explica que, nas pesquisas (auto) biográficas, o sujeito se desvela para si e se revela para os outros, como uma história autorreferente carregada de significado. Em suma, a pesquisa (auto) biográfica possibilita a autorreflexão e uma compreensão mais profunda de si mesmo e do outro.

Desse modo, as narrativas das professoras colaboradoras apresentadas neste texto foram recolhidas durante a segunda Roda de Conversa, que, devido à organização do trabalho na creche, lócus da pesquisa, precisou ser desdobrada em cinco encontros. Além dessas rodas, foram realizadas duas entrevistas narrativas com duas das colaboradoras.

É oportuno salientar que o desenvolvimento de uma pesquisa (auto) biográfica está intrinsecamente ligado à subjetividade e objetividade de cada ser. Assim, devemos considerar a subjetividade dos sujeitos envolvidos nesse contexto; por isso, foi necessária a realização das entrevistas narrativas com as duas colaboradoras, que no início da intervenção não se sentiram à vontade para partilhar suas histórias de vida e experiências profissionais durante as Rodas de Conversa.

As Rodas de Conversas e as entrevistas narrativas ocorreram nos dias de Atividades Extra Classe (AC) das professoras, nos turnos matutino e vespertino, com duas horas de duração para as rodas e uma hora para cada entrevista, conforme a disponibilidade institucional. O Quadro 1, ilustra de forma objetiva a participação das professoras nessa etapa.

Quadro 1 – Participação das professoras nas rodas de conversa nas entrevistas narrativas

Procedimentos da pesquisa	Dias da semana	Mês	Períodos/ Turnos	Professoras	Duração
Segunda Roda de Conversa	Terça	Junho/2025	Manhã	Bruna e Isabela	2h
Segunda Roda de Conversa	Terça	Junho/2025	Tarde	Borboleta, Docinho e Girassol	2h
Segunda Roda de Conversa	Quarta	Junho/2025	Manhã	Águia, Camila e Puca	2h
Segunda Roda de Conversa	Quarta	Junho/2025	Tarde	Débora	2h
Segunda Roda de Conversa	Quinta	Junho/2025	Tarde	Goreth e Maria	2h
Entrevista narrativa 1	Quinta	Junho/2025	Tarde	Puca	1h
Entrevista narrativa 1	Quinta	Junho/2025	Tarde	Goreth	1h

Fonte: Quadro elaborado pela própria pesquisadora, 2° semestre de 2025.

Para atender às normativas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEB, todas as etapas foram pautadas nas resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. As colaboradoras foram identificadas por nomes fictícios escolhidos por elas. É oportuno destacar que as narrativas foram gravadas, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e transcritas pela pesquisadora, de forma fidedigna nas análises, respeitando as expressões utilizadas por elas.

Contudo, ressalta-se que as análises apresentadas neste artigo tomaram como base as narrativas que refletem os desdobramentos da pesquisa concernentes às convergências entre as orientações curriculares, as condições reais de trabalho docente, a infraestrutura e o atendimento oferecido nas creches.

Resultados e discussões

Conforme anunciado na metodologia, os dados analisados nesta seção foram produzidos a partir das Rodas de Conversa e das entrevistas narrativas, realizadas com professoras de uma creche pública em Serrinha-BA. As narrativas foram submetidas à análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), o que permitiu identificar três eixos interpretativos centrais: a inadequação dos espaços físicos e seus impactos nas práticas pedagógicas; e as interfaces entre infraestrutura, inclusão e acessibilidade. Cada eixo é apresentado a seguir, articulando as falas das colaboradoras com o referencial teórico adotado.

A inadequação dos espaços físicos e seus impactos nas práticas pedagógicas

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, consolidado pela Constituição de 1988 e pela LDB (Lei nº 9.394/96), demarcou uma mudança paradigmática: a creche deixou de ser vista como espaço assistencialista ou de mera guarda para assumir seu caráter educativo e de direito. Para Kramer (2011, p. 68), a creche "que antes era vista como cabideiro, guarda ou proteção, hoje evoca a noção de direito, de educação e de cidadania".

Contudo, as narrativas das professoras revelam que, na prática cotidiana, ainda persiste uma distância considerável entre esse ideal legal e as condições estruturais oferecidas. A professora Borboleta explicita essa contradição ao afirmar:

> O currículo municipal orienta que as práticas pedagógicas na creche visem ao desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais. Entretanto, deixa a desejar na prática, pois muitas vezes faltam recursos e um espaço físico adequado para os pequenos (Excerto da narrativa da professora Borboleta, 2025).

Essa narrativa evidencia um descompasso entre a intencionalidade pedagógica expressa nos documentos oficiais e as condições materiais disponíveis. A ausência de espaços adequados afeta diretamente a possibilidade de concretizar o que Zabalza (1998) compreende como espaços privilegiados de aprendizagens experienciais. Para o autor, os ambientes na Educação Infantil devem ser organizados de forma a favorecer

a autonomia, a criatividade e as interações. Quando isso não ocorre, o currículo se torna um documento prescritivo e descontextualizado.

A professora Camila aprofunda essa reflexão ao destacar a necessidade de adequação dos espaços às especificidades das crianças pequenas:

> O currículo municipal orienta o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a criança como um ser ativo e de direitos, mas ainda enfrenta desafios para reconhecer plenamente as especificidades das crianças atendidas nas creches públicas, como infraestruturas inadequadas, sem espaços apropriados para o brincar (Excerto da narrativa da professora Camila, 2025).

A referência ao brincar é particularmente relevante, pois ele é reconhecido pelas DCNEI (2009) como eixo estruturante da Educação Infantil, assim como as interações. Nessa direção, Coelho (2024, p. 13) reforça que "o brincar é uma das linguagens mais significativas no processo de constituição de suas aprendizagens experienciais das crianças por viabilizar as culturas infantis e promover a interação entre os pares".

No entanto, a falta de espaços apropriados, com áreas externas, cantinhos diversificados, materiais que estimulem o movimento e a exploração sensorial, restringe severamente as possibilidades de brincar de forma livre e criativa. Nesse contexto, a professora Girassol traz um elemento adicional ao problematizar a organização da rotina e dos materiais:

> Nossa rotina é toda cronometrada, penso que para estimular ainda mais as potencialidades das crianças, são necessários ajustes no espaço, nos livros que utilizamos para desenvolver as atividades de coordenação motora fina, algumas atividades são avançadas demais para as crianças nessa faixa etária (Excerto da narrativa da professora Girassol, 2025).

Essa narrativa revela não apenas a inadequação dos espaços, mas também a desconsideração das reais necessidades e possibilidades das crianças. A rotina cronometrada e o uso de materiais inadequados à faixa etária sugerem uma lógica adultocêntrica que desconsidera os tempos infantis e as especificidades do desenvolvimento na primeira infância. Como orienta os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006, p. 8), o ambiente deve ser "promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagens e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente".

Nessa direção a escassez de recursos materiais resulta na precarização do trabalho docente, essa dimensão foi explicitada nas narrativas das professoras mencionarem a contradição entre o que é orientando no currículo e as dificuldades para planejarem atividades diversificadas diante

da escassez de brinquedos, livros infantis, materiais de arte e equipamentos adequados à faixa etária das crianças atendidas na creche.

Essa realidade remete ao que Kramer (2011, p. 92) afirma de forma contundente: "[…] em condições precárias, não se educa, nem cuida". A precariedade material não é apenas um problema logístico; ela desqualifica simbolicamente o trabalho docente e reduz a potência educativa das creches. Quando as professoras precisam improvisar constantemente ou repetir as mesmas propostas de aprendizagens por falta de alternativas, perde-se a riqueza da diversidade pedagógica e a capacidade de atender às singularidades das crianças.

Infraestrutura, inclusão e acessibilidade: desafios interseccionais

Esse terceiro eixo, que emergiu das narrativas docentes, estabelece relação entre a infraestrutura e o atendimento de crianças com deficiência. Diante dessa questão, a professora Docinho trouxe uma preocupação que carrega implicações profundas para a equidade e a justiça social:

> [...] é necessário um olhar mais sensível na infraestrutura dos espaços das creches para que sejam adequados a esta etapa e, principalmente, no que tange ao atendimento das crianças com deficiência (Excerto da narrativa da professora Docinho, 2025).

Essa narrativa evidencia a interseção entre duas pautas historicamente invisibilizadas nas políticas públicas brasileiras: a Educação Infantil e a educação inclusiva. A inadequação dos espaços, com banheiros inacessíveis, corredores estreitos, ausência de rampas, salas sem iluminação adequada, pátios sem sombra, ausência de formação continuada em contexto, torna-se uma barreira concreta à participação plena de crianças com deficiência. Essa realidade, revela uma invisibilidade estrutural que para (Macedo; Azevedo 2013, p. 34) "[…] tornam as crianças socialmente invisíveis na medida em que as condições sociais as deixam desprovidas de possibilidades fundamentais de vida digna".

Diante do exposto, a inadequação dos espaços físicos, destacadas pelas professoras, não é um acaso, pois reverbera em uma lógica historicamente construída de que as instituições destinadas às crianças pequenas, principalmente as oriundas das classes menos favorecidas, não precisam de espaços ricos e desafiadores, pois sua principal função seria a contenção e a disciplina, desconsiderando o que preconizam os documentos oficiais, citados anteriormente, sobre a promoção do desenvolvimento

integral de todas as crianças na Educação Infantil. Assim, ao naturalizar a precariedade, o poder público mantém viva uma "pedagogia da submissão" (Kuhlmann Júnior, 2000) que, embora não mais declarada, ainda opera nas condições materiais oferecidas às infâncias mais vulneráveis.

Desse modo, embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabeleçam diretrizes para o atendimento educacional especializado, desde a Educação Infantil, a efetivação dessas políticas esbarra na falta de condições objetivas nas instituições.

Assim, em sua narrativa, a professora Docinho reflete sobre a importância de compreendermos as políticas públicas para as infâncias mais vulneráveis. Considerando que garantir acessibilidade não é um favor, mas um direito assegurado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 13 de dezembro de 2006 e promulgada no Brasil em 2009 através do Decreto nº 6. 949/2009.

Síntese interpretativa: entre o prescrito e o vivido

Em síntese, os excertos das narrativas das professoras revelam interfaces entre as orientações curriculares e as condições reais de trabalho. Os três eixos analisados neste estudo: a inadequação dos espaços, a escassez de recursos e os desafios da inclusão, não são problemas isolados, mas dimensões interligadas de uma mesma realidade de precarização sistêmica da Educação Infantil pública.

Por outro lado, as narrativas também revelam a criatividade e o engajamento das professoras, que buscam, dentro dos limites impostos, construir experiências educativas significativas. Essa criatividade e esse compromisso das docentes com a educação das crianças, no entanto, não podem ser naturalizados, nem servir como justificativa para a omissão do poder público. Como bem resume Kramer (2011, p. 92), "[…] em condições precárias, não se educa, nem cuida".

Dessa forma, tendo em vista que cuidar e educar na primeira infância exigem investimentos relacionados à infraestrutura, à disponibilização de materiais pedagógicos adequados, à formação docente continuada e em contexto e à valorização das/os professoras/es que atuam na primeira etapa da Educação Básica, sendo esses pilares fundamentais para garantir uma educação de qualidade, desde a tenra idade.

Considerações finais

As creches, em sua maioria, não foram pensadas de acordo com as especificidades dos(as) bebês e das crianças pequenas, uma vez que limitam as manifestações corporais, as interações, a exploração do ambiente de maneira autônoma e segura. Nessa direção, as narrativas das professoras revelam que a qualidade da educação oferecida às crianças pequenas está intrinsecamente relacionada às condições materiais e estruturais das instituições.

Neste sentido, a infraestrutura emerge como elemento constitutivo do currículo, que precisa ser pensado de forma integrada com as condições materiais para a efetivação de práticas educativas que respeitem as especificidades das crianças e promovam seu desenvolvimento integral.

Assim, a ausência de recursos adequados e de condições apropriadas para o trabalho docente na Educação Infantil comprometem a efetivação do direito dos(as) bebês e das crianças pequenas à educação de qualidade, conforme previsto na legislação brasileira.

Diante dessa problemática, as narrativas das professoras evidenciam a persistência de desafios na implementação de políticas de qualidade na Educação Infantil, indicando a necessidade de ações concretas para garantir ambientes apropriados, seguros para o desenvolvimento integral dos(as) bebês e das crianças pequenas.

Referências

ABRAHÃO.M.H.B. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições Infantil**, Brasília: MEC/SAEB, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica, MEC/SAEB, 2012.

COELHO, P. J. S. **Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba:** formação e práticas educativas, Salvador, 2010.

COELHO, P. J. Narrativas de crianças sobre o brincar: culturas infantis e relação intra/intergeracional. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 9, n. 24, p. 1-15, 2024. DOI: https://doi.org/10.31892/rbpab2525- 426X.2024.v9.n24.e1159.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

KUHLMANN JÚNIOR. M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 17 de jul. de 2025.

MACEDO, R. S.; AZEVEDO, O. B. **Infâncias ~ devir e currículo**: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação. Editora da UESC, Ilhéus - Bahia, 2013.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. de. **Interações:** ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar: uma única ação. ed. Blucher, São Paulo, 2012.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIVÊNCIAS, INVISIBILIDADE E RECONHECIMENTO DO PAPEL EDUCATIVO DAS EQUIPES DE APOIO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sandra Oliveira dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Ivanete Fernandes do Prado
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

As equipes de apoio escolar encontram-se relegadas à invisibilidade e à execução de tarefas puramente braçais no cotidiano institucional. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) tenha passado a reconhecê-los formalmente como profissionais da educação, existe um profundo descompasso entre esse reconhecimento legal e a desvalorização prática no subcampo escolar, onde esses sujeitos são frequentemente destituídos do capital cultural reconhecido e de uma linguagem autorizada (Bourdieu, 1989; Gama, 2022).

"Eu entrei na educação pela porta da cozinha." É assim que desejo começar o resgate dos caminhos que me trouxeram ao lugar que hoje ocupo, como coordenadora pedagógica na rede estadual de educação da Bahia. É sobre esse alicerce que minha identidade pedagógica se sustenta, para além de registro biográfico, foi neste contexto que fui apresentada à espaços de potenciais educativos que ultrapassam as salas de aula. Enquanto o conhecimento acadêmico era lapidado no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Ciências Humanas do *Campus* III, em Juazeiro/BA, minhas mãos manuseavam o alimento que nutria estudantes de uma escola da rede municipal. Entre o vapor das panelas e o servir da merenda, iniciei uma leitura do mundo escolar e compreendi que a escola possui geografias educativas invisíveis aos olhos apressados.

A perspectiva de Evaristo (2006) permite assumir que a escrita emerge do corpo, da memória e da experiência de quem vive o chão da escola em diferentes posições. Não apresento uma observação neutra e afastada, mas uma narrativa implicada: o olhar que investiga foi antes atravessado pela cozinha, pela janela aonde os estudantes chegavam, pelos corredores e pelas relações que davam sentido ao trabalho cotidiano.

A experiência, conforme problematiza Larrosa Bondía (2002), não se reduz ao que acontece, ela se constitui naquilo que nos acontece e nos transforma. Esse entendimento ajuda a compreender por que uma cena aparentemente rotineira, o servir de uma refeição, ouvir uma criança, organizar uma fila, acolher alguém no portão, pode produzir saber. O cotidiano não é um intervalo vazio entre as atividades consideradas pedagógicas. Ele é lugar de encontros, tensões, interpretações e aprendizagens que se inscrevem nos sujeitos.

As inquietações que nasceram na cozinha abriram as trilhas dos estágios supervisionados e prepararam o terreno para o Trabalho de Conclusão de Curso "Do invisível ao revelado: o papel educativo dos agentes de apoio escolar" (Borges; Santos, 2019). Antes disso, o potencial educativo das equipes de apoio já havia sido tematizado por Borges e Santos (2018), articulando a observação do cotidiano à necessidade de reconhecer quem limpa, cozinha, recebe, orienta e protege. Esses movimentos acadêmicos não criaram do nada a dimensão educativa do trabalho de apoio, mas ajudaram a nomear e a revelar algo que já pulsava na escola.

Refletir sobre como os funcionários se percebem enquanto agentes educativos tornou-se uma questão constante em minha formação. A construção dessa identidade, como discute Melo (2009), depende de pertencimento e de reconhecimento coletivo. Não basta trabalhar dentro da escola para ser incluído em seu projeto educativo: é necessário que os saberes produzidos no exercício do trabalho possam circular, ser escutados e participar das decisões. Quando a escola restringe a pedagogia à sala de aula, desperdiça leituras fundamentais sobre fome, tristeza, conflito, cuidado e vulnerabilidade que muitas vezes chegam primeiro às equipes de apoio.

Este relato de experiência retoma e reorganiza as vivências que conduziram à exposição fotográfica "Minha escola é feita de gente" e ao livreto "Do Invisível ao Revelado: O potencial Educativo das Equipes de Apoio Escolar". Ao fazê-lo, preserva o caráter sensível de uma trajetória que começou na cozinha e encontrou na pesquisa uma forma de devolver à

comunidade escolar imagens, falas e perguntas sobre seus próprios fazeres. Frente ao exposto, esse estudo tem como objetivo o objetivo relatar a experiência de uma mestranda sobre o papel educativo das equipes de apoio escolar e os processos de reconhecimento produzidos pela observação, pela escuta, pela exposição fotográfica e pelo livreto educativo.

Referencial teórico

Educação, experiência e saberes que transbordam a sala de aula

Compreender o que acontece nos corredores exige ampliar o conceito de educação. O olhar pedagógico costuma concentrar-se no estudante como sujeito em formação, no professor como agente principal e na sala de aula como cenário privilegiado do saber. O cotidiano observado, porém, mostra que as relações educativas atravessam fronteiras institucionais. A escola é também o portão, o pátio, o refeitório, a cozinha, o jardim e os instantes em que as formalidades relaxam e os atores envolvidos podem falar de outras maneiras (Borges; Santos, 2018).

O saber da experiência, na formulação de Larrosa Bondía (2002), não é simples acúmulo de informações, ele nasce da relação entre acontecimento, interpretação e transformação do sujeito. Essa chave teórica permite ler os gestos das equipes de apoio sem romantizar a sobrecarga nem confundir funções profissionais. O que torna uma ação educativa não é apenas a intenção previamente registrada em um plano, mas sua capacidade de produzir sentidos, orientar condutas, cuidar do outro e reorganizar modos de convivência.

Na janela da cozinha, por exemplo, o pedido pela repetição da merenda pode abrir uma conversa sobre fome, regras, espera e partilha. No portão, o cumprimento pelo nome pode comunicar que uma criança é percebida e pertence àquele espaço. No cuidado com o jardim, a preservação se torna aprendizagem incorporada. São situações miúdas, mas não menores. Elas evidenciam que o trabalho cotidiano contém conhecimentos sobre pessoas, tempos, conflitos e necessidades que nem sempre aparecem nos documentos formais da escola" (Borges; Santos, 2019).

Escrevivência: o corpo que narra e educa

A escrevivência oferece a tessitura ética e narrativa deste relato. Em diálogo com Evaristo (2006), escrever a vida não significa transformar a memória em ilustração de uma teoria. Significa reconhecer que corpo, território, trabalho e palavra estão implicados. A autora que hoje coordena processos pedagógicos não observa a cozinha de fora, carrega consigo o peso das panelas, a fila, os olhares de desvalorização, as conversas na janela e o aprendizado produzido nesses encontros.

Quando esse olhar é transposto para as equipes de apoio, percebe-se que o funcionário não apenas cumpre uma tarefa: ele inscreve sua história na escola com o corpo, a voz e os gestos. O corpo é território de saber quando a merendeira serve o prato e escuta uma preocupação; quando o profissional da portaria acolhe o estudante pelo nome; quando a equipe de limpeza cuida de um jardim que passa a ensinar preservação. Não é um trabalho mecânico, porque nele circulam memória, afetividade, avaliação das situações e decisões construídas no instante (Borges; Santos, 2018).

A escrevivência também confronta o silêncio. Ao colocar as equipes de apoio no centro das fotografias, dos depoimentos e da análise, a intervenção desestabilizou a ideia de que há sujeitos naturalmente destinados a aparecer e outros destinados somente a manter o cenário em funcionamento. O movimento do invisível ao revelado não elimina as hierarquias, mas cria uma linguagem para interrogá-las. O "eu" da autora encontra o "nós" de trabalhadores cujas experiências partilham marcas de desvalorização e, ao mesmo tempo, potência educativa (Borges; Santos, 2018).

Identidade, pertencimento e gestão democrática

O reconhecimento do potencial educativo das equipes de apoio depende da construção de identidade e pertencimento. Melo (2009) ajuda a compreender que essa identidade se constitui coletivamente. Não basta nomear o funcionário como educador em um discurso, é preciso que ele possa se reconhecer nessa condição e participar de relações institucionais que confirmem seu valor. A fala de um profissional que se percebe educando na entrada, na saída e no pátio ganha força justamente porque rompe com a redução de sua presença à tarefa técnica.

A gestão democrática oferece o campo institucional para esse reconhecimento. Silva e Nadal (2018) relacionam a participação

do funcionário, enquanto educador, aos processos de gestão escolar democrática e participativa. Reis (2011), ao discutir o Projeto Político-Pedagógico, reforça sua centralidade como instrumento de organização coletiva. Nesse horizonte, integrar os saberes das equipes de apoio ao PPP não significa apenas mencioná-las em um texto, mas criar condições de escuta, formação, planejamento e decisão.

A separação entre trabalho intelectual e trabalho manual atravessa o cotidiano escolar e produz feridas profundas. Muitas vezes, o profissional de apoio ingressa em espaços pedagógicos apenas para organizá-los ou limpá-los, sem que sua leitura do cotidiano seja considerada. Entretanto, a merendeira pode perceber a fome que antecede a dificuldade de concentração; a portaria pode identificar conflitos recorrentes na entrada; a limpeza pode observar modos de uso e cuidado dos espaços. Quando essas percepções circulam, a gestão amplia sua capacidade de acolher e intervir (Borges; Santos, 2018).

Aspectos metodológicos

Trata-se de um relato de experiência construído a partir de uma intervenção educativa e social, de abordagem qualitativa, que retoma vivências desenvolvidas no âmbito dos Estágios Supervisionados do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB/DCH III e desdobradas na pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso. O cenário foi uma escola pública da rede municipal. A narrativa articula registros do percurso investigativo, memórias da autora, observação do cotidiano, escuta da comunidade escolar, fotografias, exposição e sistematização em livreto.

A retomada desta vivência que se imprime agora em relato de experiência está vinculada ao Projeto Inter-agir a medida em que as discussões no componente curricular Processos Grupais, do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social/PPGIES, reascenderam as reflexões construídas no trabalho da graduação e que agora se expande como raiz do projeto de pesquisa no mestrado profissional, tomando como público-alvo as equipes de apoio escolar. A experiência relatada tem origem nas práticas do estágio supervisionado II e III durante o curso de graduação em Pedagogia, com duração de dois semestres no ano de 2018, envolvendo a escuta de 08 profissionais das equipes de apoio envolvidos de maneira direta na exposição fotográfica “minha escola é feita de gente”.

O percurso foi orientado pela questão: como os funcionários da educação se percebem enquanto agentes educativos? A investigação

privilegiou os espaços de transição: pátio, cozinha, portaria, corredores e jardim. Porque neles se tornavam perceptíveis interações pouco alcançadas por um olhar centrado exclusivamente na sala de aula. Participaram da dinâmica profissionais das equipes de apoio e integrantes da comunidade escolar que observaram as imagens, dialogaram sobre elas e produziram impressões através de breves frases ou parágrafos sobre os sentimentos e significados dos contextos observados.

O primeiro movimento consistiu na observação participante e na escuta atenta do cotidiano. A autora acompanhou interações entre funcionários e estudantes, registrando situações de acolhimento, orientação, organização e cuidado. Essa aproximação não buscava apenas listar tarefas, mas perceber os sentidos atribuídos aos fazeres, os modos de relação e as leituras que os trabalhadores construíam sobre a escola.

O segundo movimento foi a intervenção fotográfica "Minha escola é feita de gente". A fotografia foi utilizada como ferramenta de mediação e reconhecimento. O foco deslocou-se do prédio para as pessoas e para os gestos que sustentavam a vida escolar. As imagens foram expostas na própria escola, criando uma oportunidade para que os profissionais de apoio se vissem representados e para que outros segmentos observassem aqueles trabalhos sob novas lentes.

O terceiro movimento reuniu impressões e depoimentos provocados pelas fotografias. O cruzamento de perspectivas, observação, imagens e fala, aproximou-se da triangulação como estratégia de leitura qualitativa, conforme discutem Marcondes e Brisola (2014). A intenção não era produzir uma verdade única sobre os funcionários, mas comparar como se percebiam, como eram vistos pelos demais e como suas práticas apareciam no cotidiano.

Resultados e discussões

A proposta de observar e expor os fazeres das equipes de apoio foi recebida em um campo marcado simultaneamente por curiosidade, reconhecimento e tensão. Relembro um depoimento que sintetiza a potência do processo: "Eu me sinto um constante educador... já começo a educar na entrada, na saída, no pátio". A fala desloca o sujeito do lugar de mero executor e nomeia a dimensão formativa de sua presença.

Esse autorreconhecimento não resulta apenas de receber um novo rótulo. Ele emerge quando o profissional revisita sua prática e identifica

nela intencionalidades, responsabilidades e efeitos sobre os estudantes. A entrada, a saída e o pátio deixam de ser intervalos sem pedagogia e passam a ser compreendidos como territórios de convivência. À luz de Larrosa Bondía (2002), a experiência adquire sentido quando o vivido pode ser narrado, interpretado e apropriado pelo sujeito.

A teoria da identidade ajuda a compreender o ganho observado. Para Melo (2009), pertencimento e coletividade participam da construção de quem o trabalhador entende ser. Quando a fala do profissional de apoio encontra espaço público, ele pode reorganizar a imagem de si. Ao mesmo tempo, a comunidade é convidada a rever o enquadramento funcionalista. O resultado mais relevante, portanto, não é a simples valorização simbólica, mas a abertura de uma disputa de sentidos sobre quem educa e onde a educação acontece.

A exposição "Minha escola é feita de gente" funcionou como um espelho coletivo. Ao colocar rostos, gestos e espaços cotidianos no centro da cena, as imagens interromperam a naturalização do trabalho invisível. Aquilo que habitualmente aparecia apenas como serviço concluído, o chão limpo, o alimento servido, o portão organizado, passou a ser relacionado às pessoas que realizavam essas ações e aos saberes mobilizados para fazê-las.

Um dos registros mais sensíveis foi a imagem intitulada "O Jardim". O espaço era cultivado pela equipe de limpeza, em uma ação que ultrapassava a obrigação contratual. Exposta, a fotografia permitiu ler o cuidado com as plantas como prática que comunicava preservação e valorização do trabalho alheio. A força analítica da imagem estava em revelar que um gesto silencioso podia participar da formação ética dos estudantes sem assumir a forma de aula.

Outras cenas reforçaram essa leitura: a negociação da repetição da merenda, o cumprimento no portão, a organização da fila e o cuidado com os espaços. Os olhares que refletiam espaços onde a educação também acontecia, registradas pelos próprios alunos revelaram "cenas educativas" espalhadas pelos vãos da escola. O achado indica que os estudantes percebiam elementos de educação onde a organização institucional frequentemente via apenas rotina. O olhar discente ajudou, assim, a descentrar a autoridade de definir previamente quais acontecimentos mereciam ser chamados de pedagógicos.

O ganho observado foi o fortalecimento do sentimento de pertencimento e a transformação do fazer braçal em tema de reflexão sobre saberes da experiência. Tal mudança não autoriza afirmar que todos

passaram a se reconhecer da mesma maneira ou que o cotidiano escolar se modificou de forma permanente. Permite, contudo, afirmar que a exposição produziu um espaço concreto de reconhecimento e tensionamento das fronteiras entre serviço, cuidado e educação.

Para compreender por que essa intervenção se tornou necessária, é preciso retornar ao ano de 2017, quando ingressei na rede municipal por contrato REDA para atuar como auxiliar de cozinha. Eu cursava Pedagogia, mas ainda não projetava minha vida profissional dentro da educação escolar. O primeiro contato com as panelas gigantes e com as filas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental foi acompanhado por cansaço, choro e sensação de fracasso. O trabalho era intenso, pouco reconhecido e atravessado por olhares sociais de desvalorização.

Uma cena condensou essa invisibilidade. Diante da janela da cozinha, uma professora aconselhou um estudante a voltar à sala para não crescer e ficar como os dois trabalhadores que ali estavam, "que não sabem fazer o 'ó' com o copo". Éramos dois estudantes universitários: eu, no quarto período de Pedagogia, e meu colega, no quinto período de Contabilidade. Quando a professora saiu, a criança perguntou: "Pró, você não sabe escrever?", com espanto e olhar de compaixão.

A violência da frase não estava somente em ignorar nossa escolarização. Ela reduzia o trabalho da cozinha a prova de incapacidade e o apresentava à criança como destino a evitar. A cena evidencia como a divisão entre trabalho intelectual e manual é ensinada no cotidiano por gestos e palavras. Ao mesmo tempo, a pergunta do estudante abriu uma fissura: a realidade que ele via diante de si não cabia inteiramente no julgamento que acabara de ouvir.

Naquela mesma janela, chegavam narrativas sobre trabalho infantil, dificuldades familiares e situações de vulnerabilidade. Enquanto os caldeirões ferviam e a fila avançava, a escuta produzia informações importantes sobre a vida dos estudantes. Passei a compartilhar com a gestão e a coordenação as situações que me chamavam atenção. A cozinha tornou-se, assim, lugar de leitura da escola, não porque deixasse de ser espaço de trabalho alimentar, mas porque o contato cotidiano permitia perceber obstáculos que repercutiam na aprendizagem.

Essa experiência transformou a maneira de olhar e perceber da futura coordenadora pedagógica. Aprendi a enxergar o estudante para além do uniforme e a escutar antes de coordenar. Na linguagem de Larrosa Bondía (2002), o vivido tornou-se experiência porque me atravessou e

modificou minha forma de agir. Na linguagem da escrevivência, a memória pessoal tornou-se via de acesso a uma realidade coletiva de trabalhadores cuja dignidade não depende do reconhecimento alheio, embora sua participação educativa precise ser institucionalmente reconhecida.

O resultado formativo para a pesquisadora-interventora foi compreender que mediar não é chegar à escola com uma leitura pronta. É produzir condições para que diferentes sujeitos nomeiem seus saberes e confrontem as imagens que a instituição constrói sobre eles. A experiência ampliou minha visão sobre a potência da escola pública: mesmo atravessada por hierarquias e desvalorizações, ela contém vínculos e conhecimentos capazes de sustentar intervenções sensíveis quando os sujeitos são escutados.

A culminância da pesquisa-intervenção ganhou materialidade no livreto educativo "Do Invisível ao Revelado". Concebido como estratégia de devolução à comunidade escolar de Petrolina/PE, o produto organizou fotografias, depoimentos e reflexões em um suporte de consulta. Sua importância não estava somente em registrar o que havia ocorrido, mas em devolver aos sujeitos uma narrativa na qual suas presenças e seus saberes ocupavam o centro.

O livreto funcionou como dispositivo de memória. A exposição era situada no tempo e no espaço, o material impresso permitiu que as imagens e discussões continuassem circulando. A experiência foi apresentada para a unidade escolar como um "cutucão" para que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) pudesse ser lido sob novas lentes.

No plano da gestão, a experiência apontou para a necessidade de um PPP polifônico. Se a merendeira percebe fome ou tristeza e a portaria reconhece conflitos na entrada, essas leituras devem poder alimentar espaços de coordenação. Silva e Nadal (2018) vinculam a participação dos funcionários à gestão democrática, enquanto Reis (2011) destaca o PPP como instrumento coletivo. A teoria materializou-se no chão da escola quando o produto educativo convidou professores e gestores a considerar a palavra das equipes de apoio na interpretação do cotidiano.

O ganho institucional foi a criação de uma linguagem compartilhável para falar do invisível. Expressões como "olhos da escola", "cenas educativas" e "escola feita de gente" condensaram percepções que poderiam permanecer dispersas. Seu resultado comprovável é ter sistematizado e feito circular imagens, depoimentos e reflexões sobre o papel educativo das equipes de apoio.

Reconhecer esse limite também qualifica o relato de experiência. O valor da intervenção não depende de afirmar uma transformação total. Ele está na abertura de um processo: trabalhadores puderam se ver e falar; estudantes registraram cenas educativas; integrantes da gestão apresentaram percepções distintas; a autora reelaborou sua própria trajetória; e um material permaneceu como memória e provocação. A experiência mostrou que revelar o invisível não é destino, e sua efetividade reside na prática contínua de escuta e participação.

Considerações finais

A jornada dos caldeirões às reflexões acadêmicas permite concluir que a educação transborda as quatro paredes da sala de aula. Ao olhar para as equipes de apoio como sujeitos de saber, revela-se uma escola tecida na coletividade, no cuidado e na experiência. Corredores, cozinhas, pátios, portões e jardins não substituem a sala de aula; eles compõem, com ela, a geografia educativa da escola.

O objetivo de relatar e analisar a experiência, foi alcançado ao reconstruir o percurso de observação, escuta, intervenção fotográfica, exposição e produção do livreto. Os resultados evidenciaram reconhecimento e pertencimento, ao mesmo tempo que mostraram tensões entre uma visão funcionalista e outra que compreende os trabalhadores como participantes do processo educativo. A análise teórica permitiu ler esses movimentos a partir da experiência, da escrevivência, da identidade e da gestão democrática.

A trajetória de quem ingressou na educação pela "porta da cozinha" não é um desvio. Ela constituiu o alicerce de uma prática pedagógica sensível àquilo que acontece nos vãos da escola. O preconceito vivido na janela, as conversas com estudantes, a percepção de vulnerabilidades e o diálogo com a gestão formaram uma coordenadora que aprendeu a escutar antes de coordenar. Ao narrar essa trajetória, a escrevivência conecta memória pessoal e compromisso coletivo.

A exposição "Minha escola é feita de gente" e o livreto "Do Invisível ao Revelado: O potencial Educativo das Equipes de Apoio Escolar" ofereceram um espelho de reconhecimento. Não transformaram automaticamente toda a estrutura escolar, nem permitem afirmar mudanças duradouras em todos os participantes. Produziram, contudo, condições para que gestos naturalizados fossem observados, para que profissionais

nomeassem sua dimensão educativa e para que a comunidade discutisse o valor de saberes construídos no trabalho.

Espera-se que esta escrevivência inspire novas práticas de visibilidade, não como homenagens pontuais, mas como processos sustentados de participação. O gosto do saber pode ser compartilhado do portão ao último grão de arroz servido na merenda, porque a escola é feita de gente, e gente não se resume a funções: carrega histórias, memórias, conflitos e saberes que, quando reconhecidos e postos em diálogo, educam e transformam o mundo comum.

Referências

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BORGES, E. M. A.; SANTOS, S. O. **Do invisível ao revelado**: O papel educativo das equipes de apoio escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) — UNEB DCH III, Juazeiro, 2019.

BORGES, E. M. A.; SANTOS, S. O. O potencial educativo das equipes de apoio escolar. *In*: Workshop nacional em educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro, 8., 2018. **Anais** [...]. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia, PPGESA, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. [Lei LDBEN nº 9.394/96]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

GAMA, Erick Dantas da. **Somos todos educadores?** A ideia de "profissionais da educação" entre os trabalhadores não docentes da rede estadual paulista. 2022. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014.

MELO, M. T. L. Chão da escola: os funcionários e a construção da identidade de educador. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 111-124, 2009.

REIS, E. S. O Projeto Político-Pedagógico da escola do campo. *In*: **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011.

SILVA, L. N.; NADAL, B. G. A participação do funcionário de escola na gestão democrática. *In*: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: produções didático-pedagógica

BIBLIOTECA, MEMÓRIA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA VALORIZAÇÃO DA PRODUÇÃO EM SANTA MARIA DA VITÓRIA-BA

Glauber Luan Lopes Guimarães
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A biblioteca pública constitui um espaço de acesso ao conhecimento, preservação da memória coletiva, democratização da informação e fortalecimento das práticas culturais de uma comunidade. Conforme o Manifesto IFLA-UNESCO para Bibliotecas Públicas (2022), estas instituições assumem uma função social relevante ao garantir o acesso livre à informação, à cultura, à educação e à participação cidadã. Nesse sentido, corrobora com Pimenta (2018) no qual menciona que a biblioteca não se restringe ao armazenamento de livros, pois se configura como ambiente de encontro, aprendizagem, circulação de saberes e construção de vínculos entre sujeitos, territórios e produções culturais.

Enquanto instituição educativa, a biblioteca ocupa uma posição formativa significativa, sobretudo quando articulada às escolas e aos processos de mediação da leitura (Correia, 2021). Campello et al. (2010) destacam que esse espaço pode contribuir para a produção do conhecimento, desde que seja integrado às práticas pedagógicas e reconhecido como ambiente de aprendizagem. De modo semelhante, Colomer (2007) ressalta que o contato sistemático com obras literárias favorece a formação do leitor, ampliando repertórios culturais, experiências linguísticas e modos de interpretar a realidade. Assim, a leitura literária torna-se um processo social, cultural e educativo.

A intervenção analisada neste artigo foi realizada na Biblioteca Pública Municipal Professora Maria de Lima Athayde, situada em Santa Maria da Vitória, Bahia, com a participação de representantes da cultura, educação, biblioteca e demais agentes vinculados à promoção da leitura. A prática foi organizada por meio de exposição dialogada, discussão coletiva e aplicação da matriz SWOT, também conhecida como análise FOFA, com a finalidade de identificar forças, fragilidades, oportunidades e ameaças relacionadas ao funcionamento, à divulgação e à dinamização da biblioteca.

Durante a atividade, foram evidenciados aspectos positivos, como a localização acessível, o valor histórico do prédio, a existência de obras raras, o acervo expressivo, a flexibilidade de horários e o envolvimento da equipe. Entretanto, também foram apontadas fragilidades, entre elas a pouca divulgação das ações, a ausência de climatização adequada, limitações de acessibilidade, carência de recursos tecnológicos, mobiliário insuficiente e necessidade de capacitação dos funcionários. No ambiente externo, destacaram-se oportunidades ligadas às parcerias com escolas, universidades, secretarias, eventos culturais e meios de comunicação, ao passo que as ameaças envolveram concorrência digital, cortes orçamentários, ruídos externos, baixa visibilidade social e falta de ações permanentes.

Diante desse cenário, a problemática que orientou a intervenção consistiu na seguinte questão: de que maneira a Biblioteca Pública Municipal Professora Maria de Lima Athayde pode ampliar sua visibilidade, fortalecer a valorização da produção literária santa-mariense e aproximar-se das escolas e da comunidade local? E esta inquietação surgiu da necessidade de compreender a biblioteca como lugar de memória, identidade e formação leitora, conforme discutem Nora (1993) e Pollak (1989), ao tratarem das relações entre memória, história, esquecimento e reconhecimento social.

O objetivo geral deste artigo é relatar a intervenção educativa realizada na Biblioteca Pública Municipal Professora Maria de Lima Athayde, considerando suas contribuições para a valorização da memória literária santa-mariense, a formação de leitores e o fortalecimento da participação comunitária. Como objetivos específicos, pretende-se contextualizar a função social da biblioteca pública no processo de democratização da leitura; descrever as estratégias metodológicas utilizadas na intervenção; apresentar os principais resultados obtidos por meio da análise SWOT; e refletir sobre possibilidades de articulação entre biblioteca, escola, cultura

e comunidade para a consolidação de ações permanentes de incentivo à leitura.

Biblioteca pública, memória cultural e formação de leitores

Historicamente, as bibliotecas públicas têm sido reconhecidas como instituições voltadas à democratização do acesso ao conhecimento, à informação e à cultura. O Manifesto IFLA-UNESCO para Bibliotecas Públicas (2022) destaca que esses espaços devem assegurar acesso livre e igualitário aos recursos informacionais, favorecendo processos de inclusão social, participação cidadã e desenvolvimento humano. Em razão dessas atribuições, tais instituições extrapolam a função de guarda documental, constituindo ambientes capazes de estimular a aprendizagem, o intercâmbio cultural e a construção coletiva do conhecimento, por seu "trabalho constante, sistemático e persistente" (Campello, 2024, p. 89).

Campello et al. (2010) e Campello (2024) defendem que a biblioteca deve ser compreendida como ambiente de aprendizagem, apto a estimular a autonomia intelectual, a pesquisa e a produção de conhecimentos. Quando articulada às demandas educacionais e socioculturais da comunidade, sua atuação amplia as oportunidades de formação dos indivíduos, favorecendo experiências que aproximam os sujeitos dos saberes produzidos e compartilhados socialmente.

A preservação da memória cultural, as bibliotecas assumem relevância singular ao reunirem registros, obras e produções que expressam a trajetória histórica de determinada coletividade. Nora (1993) argumenta que os lugares de memória possibilitam a manutenção dos vínculos entre passado e presente, enquanto Pollak (1989) ressalta que os processos de rememoração colaboram para a constituição das identidades coletivas. Nesse contexto, a valorização das produções literárias locais contribui para o reconhecimento da história e das manifestações culturais presentes em determinado território.

As contribuições atribuídas às bibliotecas públicas, destaca-se o incentivo à formação leitora. Freire (2017) compreende a leitura como prática vinculada à compreensão crítica da realidade, afirmando que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Em consonância com essa concepção, Cosson (2014) sustenta que o letramento literário favorece a ampliação das capacidades interpretativas dos leitores, enquanto Colomer (2007) evidencia que o contato contínuo com textos literários estimula a

imaginação, a sensibilidade estética e a reflexão sobre diferentes experiências humanas.

À luz dessas considerações, torna-se possível compreender a biblioteca pública como espaço que congrega funções educativas, culturais e sociais (Campelo, 2024). A articulação entre acervo, comunidade, instituições educacionais e agentes culturais favorece o desenvolvimento de ações voltadas à valorização da literatura local e ao fortalecimento dos hábitos de leitura. Iniciativas como mediação literária, clubes de leitura, rodas de conversa e projetos colaborativos apresentam potencial para ampliar a participação comunitária e consolidar esses espaços como referências culturais no contexto municipal.

Desenvolvimento da intervenção educativa

Desenvolveu-se na Biblioteca Pública Municipal Professora Maria de Lima Athayde, localizada no município de Santa Maria da Vitória, Bahia, contando com a participação de servidores da biblioteca, representantes da Secretaria Municipal de Cultura, representantes da Secretaria Municipal de Educação, coordenadores pedagógicos, professores e agentes culturais vinculados às ações de promoção da leitura e da cultura local. A atividade foi planejada com o propósito de fomentar reflexões sobre o papel da biblioteca pública na formação leitora, na preservação da memória cultural e na valorização da produção literária santa-mariense.

Quanto à natureza metodológica, a experiência caracterizou-se como uma intervenção educativa de abordagem qualitativa e caráter participativo, fundamentada nos princípios do diálogo, da construção coletiva do conhecimento e da valorização das experiências dos participantes. A organização das atividades buscou estimular o envolvimento ativo do grupo na identificação de potencialidades, desafios e possibilidades de fortalecimento da biblioteca enquanto espaço cultural e educativo. Para tanto, foram utilizadas estratégias grupais que favoreceram a troca de saberes, a reflexão crítica e a elaboração conjunta de propostas de atuação.

A princípio, realizou-se o acolhimento dos participantes e a apresentação dos objetivos da intervenção. Esse momento foi destinado à integração do grupo e à contextualização da temática proposta, evidenciando a importância das bibliotecas públicas para a democratização do acesso ao conhecimento, para a preservação da memória coletiva e para o desenvolvimento de práticas voltadas à formação de leitores. Em seguida, ocorreu a dinâmica denominada “Memórias de Leitura”, na qual

os participantes compartilharam experiências marcantes relacionadas ao universo dos livros, da leitura e das bibliotecas. A atividade permitiu identificar percepções, vivências e significados atribuídos à leitura ao longo das trajetórias pessoais e profissionais dos envolvidos.

Posteriormente, desenvolveu-se uma exposição dialogada abordando aspectos relacionados à função social das bibliotecas públicas, à valorização da literatura local e à articulação entre cultura, educação e participação comunitária. Durante esse momento, buscou-se estimular o debate acerca dos desafios enfrentados pelas bibliotecas contemporâneas, bem como das possibilidades de ampliação de sua presença junto às instituições de ensino e à população. As discussões serviram como subsídio para as atividades colaborativas realizadas na sequência.

Na etapa seguinte, os participantes foram organizados em grupos para aplicação da matriz SWOT, ferramenta de planejamento estratégico utilizada para identificar forças, fraquezas, oportunidades e ameaças relacionadas à realidade da biblioteca. A análise possibilitou o levantamento de aspectos positivos, tais como a localização acessível, a relevância histórica do prédio, a existência de obras raras, o acervo diversificado e o comprometimento da equipe. Paralelamente, foram identificadas fragilidades associadas à divulgação insuficiente das ações desenvolvidas, limitações de acessibilidade, carência de recursos tecnológicos, inadequações estruturais e necessidade de ampliação das estratégias de incentivo à participação da comunidade.

Com base nos resultados obtidos, procedeu-se à socialização das discussões entre os grupos, permitindo a comparação das percepções construídas coletivamente. Na sequência, foi realizada a dinâmica "Construindo Pontes", direcionada à elaboração de propostas voltadas ao fortalecimento da relação entre biblioteca, escolas e comunidade. Entre as sugestões apresentadas destacaram-se a ampliação das parcerias institucionais, a realização de eventos literários, o fortalecimento da presença digital da biblioteca, a criação de clubes de leitura, a promoção de concursos culturais e o desenvolvimento de projetos destinados à valorização dos escritores santa-marienses.

O encerramento da intervenção ocorreu mediante planejamento coletivo e avaliação participativa das atividades desenvolvidas. Nesse momento, os participantes sistematizaram encaminhamentos considerados prioritários para futuras ações de incentivo à leitura e fortalecimento da biblioteca pública. Os registros produzidos durante as discussões, as anotações realizadas pelos grupos e os resultados da matriz SWOT

constituíram as principais fontes utilizadas para análise das percepções e proposições construídas ao longo da experiência, subsidiando as reflexões apresentadas neste estudo.

Análise da intervenção e das contribuições para a biblioteca municipal

A prática na Biblioteca Pública Municipal Professora Maria de Lima Athayde possibilitou a construção de reflexões coletivas acerca dos desafios e potencialidades relacionados à promoção da leitura, à valorização da literatura santa-mariense e ao fortalecimento da participação comunitária. As atividades desenvolvidas reuniram representantes dos setores da cultura e da educação, servidores da biblioteca e demais participantes interessados na temática, favorecendo a troca de experiências e a elaboração conjunta de estratégias voltadas ao fortalecimento das ações culturais desenvolvidas no município.

As discussões foram conduzidas por meio de metodologias participativas que estimularam o diálogo, a análise crítica da realidade local e a formulação de propostas para ampliação da utilização da biblioteca pública. Durante os encontros, foram identificados aspectos relacionados à estrutura física, ao acervo, às oportunidades de articulação institucional e às dificuldades enfrentadas pela instituição para ampliar sua visibilidade junto à comunidade. Os registros fotográficos apresentados a seguir ilustram momentos da realização da intervenção e evidenciam a participação ativa dos envolvidos nas atividades propostas.

Figura 1 – Realização da intervenção educativa na Biblioteca Pública Municipal Professora Maria de Lima Athayde



Fonte: Acervo pessoal (2026).

Figura 2 – Momento de discussão coletiva e construção de propostas durante a intervenção



Fonte: Acervo pessoal (2026).

As Figuras 1 e 2 registram momentos distintos da intervenção realizada no espaço da biblioteca. Observa-se a organização dos participantes em formato circular, favorecendo a comunicação horizontal e a participação coletiva nas discussões. A disposição adotada durante a atividade contribuiu para o compartilhamento de percepções sobre a realidade da instituição e para a construção conjunta de propostas voltadas à promoção da leitura e da cultura local.

Os registros também evidenciam que a atividade ocorreu no interior do próprio ambiente bibliotecário, permitindo que as reflexões fossem desenvolvidas em contato direto com o acervo e com os elementos históricos presentes no espaço. Esta característica reforça o entendimento de Campello (2024) de que a biblioteca deve ser compreendida como ambiente de aprendizagem e interação social, capaz de estimular experiências educativas significativas. De forma semelhante, Freire (1996) destaca a importância do diálogo e da participação ativa dos sujeitos nos processos formativos, aspecto observado durante toda a realização da intervenção.

Com a finalidade de compreender a realidade da Biblioteca Pública Municipal Professora Maria de Lima Athayde sob a perspectiva dos participantes, foi aplicada durante a intervenção a matriz SWOT, ferramenta de planejamento estratégico amplamente utilizada para identificar fatores internos e externos capazes de influenciar o desenvolvimento de instituições, projetos e organizações. A metodologia possibilitou o

levantamento coletivo de percepções relacionadas às potencialidades, fragilidades, oportunidades e ameaças presentes no contexto da biblioteca, contribuindo para a construção de um diagnóstico participativo acerca das condições atuais do espaço.

As discussões ocorreram de forma colaborativa, permitindo que os participantes analisassem diferentes aspectos vinculados à estrutura física, ao acervo bibliográfico, às condições de acessibilidade, à divulgação das ações desenvolvidas e às possibilidades de articulação com instituições parceiras. A utilização da ferramenta favoreceu a sistematização das contribuições apresentadas pelos grupos, possibilitando a identificação de elementos que podem subsidiar futuras ações voltadas ao fortalecimento da biblioteca enquanto equipamento cultural, educativo e comunitário.

Os resultados produzidos durante a dinâmica encontram-se sintetizados na Tabela 1. O material apresentado reúne os principais aspectos apontados pelos participantes, evidenciando tanto os recursos e características favoráveis ao desenvolvimento das atividades da biblioteca quanto os desafios que ainda necessitam ser enfrentados para ampliar sua presença junto à comunidade e fortalecer sua atuação na promoção da leitura e da cultura local.

Tabela 1 – Síntese da análise SWOT realizada pelos participantes da intervenção

Ambiente Interno	**Ambiente Externo**
Pontos Fortes	Oportunidades
Localização acessível	Parcerias com escolas
Prédio histórico e atrativo cultural	Parcerias com universidades
Acervo diversificado e obras raras	Apoio das Secretarias de Cultura e Educação
Flexibilidade de horários	Eventos culturais e literários
Equipe comprometida	Divulgação em meios de comunicação
Incentivo à leitura	Ampliação das ações comunitárias
Pontos Fracos	Ameaças
Pouca divulgação das ações	Concorrência dos meios digitais
Espaços de estudo inadequados	Redução de investimentos públicos
Falta de climatização	Cortes orçamentários
Limitações de acessibilidade	Diminuição do interesse pela leitura
Ausência de acervo em braille e audiolivros	Excesso de estímulos tecnológicos

Necessidade de capacitação continuada	Baixa participação comunitária
Mobiliário insuficiente	Ruídos e interferências externas

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A sistematização apresentada na Tabela 1 demonstra que os participantes identificaram um conjunto expressivo de potencialidades associadas à biblioteca municipal. Entre os aspectos mais recorrentes destacaram-se a relevância histórica do prédio, a qualidade do acervo, a presença de obras raras e o comprometimento dos profissionais envolvidos com a instituição. Esses elementos reforçam a compreensão da biblioteca como espaço de preservação da memória coletiva e difusão cultural, aspecto discutido por Nora (1993), ao defender a importância dos lugares de memória na manutenção das referências históricas de uma comunidade.

As discussões também evidenciaram que a literatura produzida por autores santa-marienses representa um patrimônio cultural ainda pouco explorado em ações sistemáticas de divulgação. Aproxima-se das reflexões de Pollak (1989), para quem a memória coletiva constitui elemento fundamental na construção das identidades sociais. Dessa forma, o fortalecimento de iniciativas voltadas à circulação dessas obras pode contribuir para ampliar o reconhecimento da produção cultural local e consolidar vínculos entre população e patrimônio literário do município.

No conjunto das fragilidades identificadas, destacaram-se questões relacionadas à infraestrutura e à acessibilidade. A ausência de materiais adaptados para pessoas com deficiência visual e auditiva, somada às limitações estruturais apontadas pelos participantes, evidencia desafios para a consolidação de práticas efetivamente inclusivas. O Manifesto IFLA-UNESCO (2022) estabelece que as bibliotecas públicas devem garantir acesso equitativo à informação para todos os públicos, condição que exige investimentos contínuos em recursos físicos, tecnológicos e humanos.

As oportunidades levantadas durante a atividade revelaram significativo potencial para ampliação das ações da biblioteca. Parcerias com escolas, universidades, órgãos públicos e veículos de comunicação foram apontadas como estratégias capazes de fortalecer a presença institucional da biblioteca junto à comunidade. Mendes e Souza (2024) destacam que a articulação entre bibliotecas e instituições educacionais favorece o alcance dos objetivos relacionados à promoção da educação

de qualidade, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e à formação cidadã.

Das ameaças identificadas, a concorrência dos meios digitais apareceu de forma recorrente nas falas dos participantes. Embora as tecnologias ampliem o acesso à informação, sua utilização também modifica hábitos culturais e práticas de leitura. Nesse cenário, torna-se necessário desenvolver estratégias capazes de integrar recursos digitais às ações da biblioteca, transformando-os em instrumentos complementares de incentivo à leitura e não em fatores de afastamento do público. Campello et al. (2010) ressaltam que as bibliotecas contemporâneas precisam adaptar-se às transformações tecnológicas sem perder sua função educativa e cultural.

As discussões realizadas ao longo da intervenção culminaram na proposição de diversas estratégias voltadas ao fortalecimento da biblioteca municipal. Entre as sugestões destacaram-se a realização de clubes de leitura, concursos literários, oficinas de escrita criativa, saraus, campanhas de divulgação em redes sociais, visitas escolares sistemáticas e eventos destinados à valorização dos escritores santa-marienses. Estes encaminhamentos demonstram o interesse dos participantes em construir ações permanentes que ampliem a utilização do espaço e fortaleçam sua inserção na dinâmica sociocultural do município.

Os resultados obtidos permitem afirmar que a intervenção alcançou seu propósito de promover reflexões coletivas acerca da função social da biblioteca pública e de estimular a elaboração de propostas voltadas à formação leitora e à valorização da memória literária local. As análises produzidas pelos participantes evidenciaram tanto os desafios quanto as potencialidades existentes, fornecendo subsídios para futuras ações de planejamento e fortalecimento das políticas públicas relacionadas ao livro, à leitura, à literatura e às bibliotecas em Santa Maria da Vitória.

Conclusão

A intervenção educativa realizada na Biblioteca Pública Municipal Professora Maria de Lima Athayde possibilitou a construção de reflexões significativas acerca da função social das bibliotecas públicas na promoção da leitura, na preservação da memória cultural e no fortalecimento da participação comunitária. As atividades desenvolvidas favoreceram o diálogo entre profissionais da educação, da cultura e da própria biblioteca, permitindo a identificação de potencialidades, limitações e possibilidades de atuação voltadas à valorização da literatura santa-mariense. Os resultados

obtidos demonstraram que a instituição possui atributos relevantes, como acervo diversificado, valor histórico e reconhecimento cultural, elementos que podem contribuir para ampliar sua inserção na dinâmica educativa e cultural do município.

A aplicação da análise SWOT permitiu compreender, de maneira participativa, fatores internos e externos que influenciam o funcionamento da biblioteca. Entre os aspectos identificados destacaram-se desafios relacionados à acessibilidade, à divulgação das ações desenvolvidas, à infraestrutura física e à necessidade de incorporação de recursos tecnológicos capazes de dialogar com diferentes públicos. Em contrapartida, foram evidenciadas oportunidades associadas às parcerias institucionais, ao fortalecimento das ações culturais e à ampliação das estratégias de incentivo à leitura. Tais achados corroboram as discussões de Campello (2024), Freire (2017) e Mendes e Souza (2024), ao evidenciarem que a articulação entre biblioteca, escola e comunidade favorece processos formativos mais amplos e inclusivos.

Considerando os objetivos propostos, conclui-se que a experiência alcançou resultados satisfatórios ao estimular a elaboração coletiva de estratégias voltadas à valorização da produção literária local e ao fortalecimento da biblioteca como espaço de aprendizagem, cultura e memória. As propostas construídas pelos participantes sinalizam caminhos para o desenvolvimento de ações permanentes, incluindo clubes de leitura, projetos de mediação literária, eventos culturais e parcerias educacionais. Espera-se que os encaminhamentos produzidos durante a intervenção possam subsidiar futuras iniciativas voltadas ao fortalecimento das políticas públicas de leitura, literatura e bibliotecas, contribuindo para a ampliação do acesso ao conhecimento e para a valorização do patrimônio cultural de Santa Maria da Vitória.

As propostas construídas coletivamente evidenciaram a necessidade de maior articulação entre biblioteca, escolas, órgãos culturais e comunidade local. A ampliação das visitas pedagógicas, a implementação de clubes de leitura, a realização de oficinas literárias e o estabelecimento de parcerias institucionais foram apontados como estratégias capazes de ampliar a circulação das obras santa-marienses e fortalecer a formação leitora. Esses encaminhamentos demonstram que a integração entre educação, cultura e participação social pode contribuir para consolidar ações permanentes de incentivo à leitura no município, favorecendo a valorização da produção

literária local e ampliando o acesso da população aos bens culturais disponíveis.

Referências

CAMPELLO, Bernadete et al. **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento:** parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, 2010.

CAMPELLO, Bernadete. **A biblioteca como lugar de aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

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

CORREIA, Érica Mariza. **Biblioteca escolar como espaço de aprendizagem**. Orientadora: Janaína Fialho. São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2021. 23 f.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Manifesto IFLA-UNESCO para bibliotecas públicas 2022**. Haia: IFLA, 2022. Disponível em: https://repository.ifla.org/handle/123456789/2006. Acesso em: 8 jun. 2026.

MENDES, Jose Mario; SOUZA, Gabriel Justino de. Bibliotecas escolares e universitárias: espaços de aprendizagem para a implementação do Objetivo 4 da Agenda 2030. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação. **Anais** [...]. Recife: Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições, 2024.

NORA, Pierre. **Entre memória e história:** a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

PIMENTA, Jussara S. (org.). **Biblioteca escolar:** memória, práticas e desafios. Curitiba: CRV, 2018.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

O IMPACTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR DE CRIANÇAS: REVISÃO INTEGRATIVA

Franciele Santos da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Ivanete Fernandes do Prado
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

De acordo com American Psychiatric Association (2013 *apud*, Kerches 2022, p. 13) "o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento de início precoce, caracterizado por déficit persistente na comunicação e interação social associados a padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades". Nesse sentido, o TEA pode trazer alguns prejuízos que estão relacionados ao processo de aprendizagem escolar das crianças, os quais perpassam a comunicação, a socialização, os padrões restritos e repetitivos, a fatores sensoriais, a rigidez cognitiva, as funções executivas e dentre outros.

Com relação às dificuldades frequentes na comunicação não verbal e verbal das crianças, Kerches (2022) aponta a redução do contato visual, déficits na utilização e observação dos gestos praticados por outras pessoas com a finalidade de se comunicarem, a falta de expressões faciais e incompreensibilidade delas em outros indivíduos. Já na comunicação verbal, fica evidente o atraso na obtenção da fala, as dificuldades na compreensão e entendimento do que se ouvem e dos sentidos figurados e de piadas feitas por outros sujeitos, falta de intencionalidade comunicativa, interesses direcionados por assuntos que estão relacionados somente ao hiperfoco, alteração na prosódia, na inversão pronominal e a utilização de palavras ou frases fora do contexto. Desse modo, alguns dos prejuízos que o TEA pode propiciar às crianças acabam provocando barreiras nos processos interligados à área da comunicação.

No que diz respeito a socialização, Liberalesso (2020) traz que existe um prejuízo na reciprocidade socioemocional, a qual acontecem por meio da dificuldade de iniciar e permanecer em uma abordagem dialógica, da falha no compartilhamento de interesses, afetos e emoções, como também a resistência em participar de brincadeiras, estabelecer relações grupais e terem interesse pelos pares. Diante disso, a socialização que também é uma habilidade importante para os espaços educacionais, torna-se prejudicada ou ausente em muitas crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Outro impacto está com os padrões restritos e repetitivos, que de acordo com Kerches (2022) acontecem através de movimentos motores, uso de objetos e/ou fala de forma repetitiva e estereotipada. Dessa maneira, os comportamentos restritos e estereotipados que são realizados pelas crianças autistas para se auto estimular ou se autorregular, quando praticados com muita intensidade e em períodos curtos de tempo podem se tornarem barreiras nos processos de aprendizagem.

Ademais, existem os fatores sensoriais que se caracteriza em como o cérebro das crianças lidam com as informações ambientais ou corporais relacionadas aos sete sentidos. Nessa perspectiva liberalesso (2020) traz que na hiperresponsividade há uma intensidade na sensação dos estímulos exteriores, assim os sons, as luzes, os cheiros, as texturas, o tocar e o sentir são sentidos com mais intensidade e pode provocar dor, desconforto e sobrecarga sensorial. Com relação a hiporesponsividade, o que acontece é que a criança passa a sentir menos os estímulos do ambiente, por isso costumam ter uma alta tolerância à dor ou as sensações ambientais. Já a rigidez cognitiva demonstra a dificuldade que a criança tem de modificar o direcionamento dos seus pensamentos, em aceitar sugestões diferentes dadas por outras pessoas e a adaptar a imprevistos diários.

No TEA, as crianças podem apresentar também prejuízos nas funções executivas, nesse sentido, Kerches (2022, p. 15) traz que são "déficits atencionais, no controle inibitório no planejamento de tarefas, em monitorar ações, encontrar caminhos diferentes para a resolução de problemas imediatos e na flexibilidade cognitiva que estão presentes no TEA". Assim, as funções executivas se caracterizam como um conjunto de habilidades cognitivas que são primordiais para o sucesso pessoal, acadêmico e social da criança.

A partir do exposto, esse estudo tem como objetivo apresentar por meio da revisão integrativa, o impacto causado pelo transtorno do espectro autista na aprendizagem escolar de crianças.

Metodologia

Trata-se de um estudo qualitativo, que segundo Brasileiro (2021), se preocupa com as interpretações de fatos que envolvem os tipos de dados verbais e visuais, os quais são dotados de significados e sentidos que não podem ser quantificáveis através de técnicas estatísticas. Dessa maneira, a abordagem qualitativa torna-se capaz de entender os processos e saberes que se fazem presentes de forma intrínseca e subjetiva no desenvolver da pesquisa.

Refere-se a uma revisão integrativa de literatura apresentando uma síntese dos estudos analisados na íntegra e organizados para a elaboração dos resultados a respeito do impacto do transtorno do espectro autista na aprendizagem de crianças. Segundo Souza, Silva e Carvalho (2010) a revisão integrativa de literatura é caracteriza por seis fases, sendo elas: escolha do tema e elaboração da pergunta norteadora, busca ou amostragem na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e apresentação final da revisão integrativa.

Ademais, para definir o tema e elaborar a pergunta norteadora deste estudo, utilizou-se do acrônimo PICo, traduzindo como P – população, I – fenômeno de interesse e Co – contexto, conforme apresentado no quadro 1. Após aplicação da estratégia PICo, levantou-se a seguinte pergunta norteadora: "Quais são os principais impactos causados na aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista"?

Quadro 1: Elaboração da pergunta norteadora da estratégia PICo. Bom Jesus da Lapa, Brasil, 2026

- Pergunta norteadora: "Quais são os principais impactos causados na aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista"?
P – População: Crianças
I – Fenômeno de Interesse: Aprendizagem
Co – Contexto: Transtorno do Espectro Autista

Após a construção da pergunta norteadora foi possível organizar as buscas pelos os possíveis materiais de leitura que contemplassem os raciocínios necessários para as análises do objetivo principal, o que ocorreu

através dos seguintes descritores: “Aprendizagem”, “Transtorno do Espectro Autista” e “Crianças”.

A partir dos descritores acima, foi elaborarada a estratégia de busca: (“Aprendizagem” OR “Aprendizado” OR “Aprendizado Contextualizado” OR “Aprendizagem contextualizada” OR “Educação Contextualizada” OR “Fenomenografia” OR “Learning” OR “Aprendizaje”) AND (“Transtorno do Espectro Autista” OR “Transtorno de Espectro Autista” OR “Transtorno do Espectro do Autismo” OR “Autism Spectrum Disorder” OR “Trastorno del Espectro Autista”) AND (“Criança” OR “Crianças” OR “Child” OR “Niño”).

O levantamento das publicações, a partir da combinação dos descritores acima, foi realizado no Portal Regional da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), no 19 de junho de 2026, às 19:20 minutos, onde foi achado um total de 2.450 artigos, posteriormente foi aplicado como critérios de inclusão os filtros que selecionam apenas os textos completos que foram publicados nos últimos 5 anos, disponibilizados nas bases de dados Literatura-Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), a Base de Dados em Enfermagem (BDENF) e a Index-Psicologias- Periódicos, nos idiomas português, inglês e espanhol, tendo apenas como tipo de estudo a pesquisa qualitativa.

Após o emprego dos filtros, ficaram 21 trabalhos, os quais foram lidos os títulos e resumos com a finalidade de saber quais respondiam a questão norteadora deste artigo. Depois da realização dessas leituras, foram excluídos 8 artigos, já que não atendiam os critérios de inclusão, em seguida às 13 produções que permaneceram foram analisadas na íntegra, ficando ao final apenas 6 estudos que contemplaram de maneira relevante a pergunta norteadora deste estudo.

Para os critérios de exclusão foram retirados os artigos de revisão de literatura, artigos duplicados, revisões, estudo de caso, dissertações e teses, uma vez que o objetivo deste trabalho foi o levantamento apenas de artigos que não adentrassem em nenhum dos itens abordados e que fossem possíveis as suas análises e reflexões de forma minuciosa.

Este estudo dispensa o parecer do Comitê de Ética e Pesquisa por não envolver seres humanos e sim de um estudo bibliográfico na categoria de revisão integrativa dos textos encontrados.

Resultados

Após leitura, foi feita a caracterização e sistematização dos estudos de acordo com o Quadro 1, e organizados conforme a autoria e ano de publicação, título, tipo de estudo e amostra e objetivo.

Quadro 1 – Caracterização dos estudos incluídos na amostra final. Autora, 2026

Autor, ano	**Título**	**Tipo de Estudo e Amostra**	**Objetivo**
Ian Pablo Lima do Nascimento; Eduarda dos Santos Oliveira; Thais Martins; Zélia Marilda Rodrigues Resck; Sueli de Carvalho Vilela; Maria Betânia Tinti de Andrade; Adriana Olimpia Barbosa Felipe. Ano: 2026	Transtorno do Espectro Autista: experiência e vivência de educadores	Estudo a partir dos critérios estabelecidos para o Reporting Qualitative Research - COREQ Participaram do estudo 27 educadoras	Compreender, sob a ótica dos educadores, as experiências e vivências frente ao transtorno do espectro autista no cenário escolar.
Olga Feitosa Braga Teixeira; Vera Lúcia Mendes de Paula Pessoa; Luciana Martins Quixadá; José Wagner Martins da Silva; Karla Corrêa Lima Miranda Ano: 2024	Concepções maternas sobre o ensino remoto para crianças com transtorno do espectro autista na pandemia	Dinâmicas de criatividade e sensibilidade (DCS). Participaram 21 mães e 1 avó (mãe adotiva) de crianças do TEA.	Compreender as dificuldades do ensino remoto para crianças com autismo a partir dos discursos maternos.
Débora Ribeiro da Silva Campos Folha; Regina Helena Vitale Torkomian Joaquim; Claudia Maria Simões Martinez; Patrícia Carla de Souza Della Barba. Ano: 2023	Participação de Crianças com Desenvolvimento Típico e Com Transtornos do Espectro Autista em Situações de Brincadeiras na Educação Infantil	Pesquisa do tipo exploratória e descritiva que empregou a observação do comportamento do brincar. Participaram da pesquisa seis crianças, sendo três com desenvolvimento típico e três diagnosticadas com TEA. Embora	Descrever a participação de crianças com desenvolvimento típico e com TEA em situações de brincadeiras no contexto da Educação Infantil.

Débora Ribeiro da Silva Campos Folha; Patrícia Carla de Souza Della Barba. Ano: 2022	Classificação da participação de crianças em ocupações nos contextos escolares na perspectiva da terapia ocupacional	Foi realizada uma observação participante a partir da técnica das Descrições Narrativas Participaram quatro crianças com desenvolvimento típico e quatro crianças do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), sendo uma com deficiência física e três com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Analisar formas de participação infantil em ocupações nos contextos escolares e propor critérios para classificação dessa participação, na perspectiva da terapia ocupacional.
Cristiane Soares Cabral; Denise Falcke; Angela Helena Marin Ano: 2021	Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: percepções de pais e professoras	Pesquisa de abordagem qualitativa, com delineamento exploratório e corte transversal Participaram 4 casais pais de crianças com TEA, 4 crianças, 4 professores e 1 estagiária.	Objetivo investigar a relação entre a família e a escola no contexto da inclusão de crianças com TEA.
Eduardo Pimentel da Rocha; Amanda Tragueta Ferreira-Vasques; Dionísia Aparecida Cusin Lamônica Ano: 2021	Atuação pedagógica no ensino pré-escolar de alunos com o Transtorno do Espectro Autista	Pesquisa do tipo análise qualitativa descritiva dos dados. Participaram 32 professoras compreendendo o ensino infantil (EI), a educação especial (EE) e o atendimento educacional especializado (AEE).	Descrever o panorama do contexto pedagógico no ensino pré-escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em um município do estado de São Paulo, Brasil.

Discussões

Ao concluir as leituras dos trabalhos encontrados que estão postos no quadro 1 acima, foi possível verificar a presença dos impactos causados pelo transtorno do espectro autista na aprendizagem escolar de crianças por diferentes perspectivas, uma vez que esses podem trazer prejuízos na

vida acadêmica que, consequentemente, refletem também na vida pessoal e social.

Desse modo, iniciaremos descrevendo esses impactos por meio do texto de Nascimento et al (2026), pois ficou evidente através dos relatos das educadoras participantes da pesquisa que as crianças com TEA são diferentes umas das outras e que cada uma apresenta além da personalidade, características e necessidades específicas diferenciadas, já que tem aquelas que se comunicam pouco, tem crianças que expressam comportamentos disruptivos/inadequados, e outras expressam estereotipias. A respeito dos comportamentos inadequados, Coelho (2022) traz que todo comportamento inadequado é uma forma de comunicação da criança, onde os principais objetivos estão relacionados a ter acesso a algum item, fugir ou escapar de alguma atividade, obter a atenção ou para a auto estimulação. Diante disso, esses comportamentos são característicos do TEA e é importante que todo corpo educacional tenha conhecimentos sobre o assunto e trabalhe esses comportamentos a partir da análise comportamental para intervir de maneira adequada a fim de reduzir ou extinguir essas ações das crianças nos momentos de aprendizagens.

Além disso, no texto de Teixeira et al (2024) é notório nos relatos das mães os mesmos impactos citados por Nascimento e para além disso, a dificuldade que as crianças com TEA têm em lidar com mudanças de rotinas e com adaptações repentinas que possam acontecer no dia a dia, a exemplo do período da pandemia do Covid 19, onde houve o fechamento das escolas e o incremento das aulas remotas que não atendiam às necessidades das crianças com deficiência, haja visto que não tinham atividades adaptadas para as crianças que começaram a demonstrar comportamentos desadaptativos. No tocante à inflexibilidade, Liberalesso (2020) traz que essas alterações podem causar sofrimentos extremos socialmente as crianças, diminuindo suas possibilidades de convívio social. Dessa maneira, a criança passa a ter entraves em aceitar e em adaptar seus pensamentos e comportamentos diante de alguma mudança ou sugestão dada por outras pessoas no ambiente escolar.

Já nos textos de Folha *et al* (2023) e de Folha e Barda (2022) foram observados os prejuízos do TEA nas crianças, através do brincar, visto que houve por algumas crianças uma participação ativa, mas com repertório lúdico empobrecido ou repetitivo para o brincar livre, já nas brincadeiras e os jogos dirigidos pelos docentes durante as aulas, houve uma participação restrita e rudimentar. Logo de acordo com Brasil (1998)

"é no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações". Entretanto, as crianças com TEA manifestam desafios para aquisição desses aprendizados que são adquiridos através das brincadeiras, visto que a capacidade da criança em utilizar da imaginação e da criatividade, através do brincar simbólico muitas vezes são ausentes, predominando assim as brincadeiras que sejam mais concretas e solitárias.

Ademais, no estudo de Folha e Barba (2021) fica mais perceptível os prejuízos com relação às realizações das atividades direcionadas às aprendizagens formais, logo que as participações das crianças com TEA ocorreram de maneira ativa e assistiva e na maioria das vezes de forma rudimentar e restrita. Nesse sentido, havia a falta de atenção, concentração no momentos das explicações, e da concretização das atividades, além de dificuldades motoras. A partir disso, Calza (2022) traz que o desenvolvimento motor se configura a partir de:

> [...] Todas as nossas ações envolvem algum desempenho motor, até mesmo para se comunicar, seja através da fala, seja através de outro comportamento comunicativo que pode ser expresso com a linguagem corporal, com gestos e movimentos que dependem da capacidade de controle motor de cada indivíduo.

Diante disso, as habilidades motoras amplas, finas e orais que são extremamente essenciais para todas as crianças acabam sendo um fator prejudicado para as crianças com transtorno do espectro autista, o que impacta diretamente a aprendizagem na educação infantil, uma vez que nessa etapa da educação as atividades acontecem por meio das brincadeiras e exercícios pedagógicos que exigem todos os tipos de movimentos corporais.

Já os prejuízos na comunicação e na interação social estão presentes nos estudos de Rocha, Vasques e Lamônica (2021), Nascimento et al (2026), Teixeira et al (2024), Folha et al (2023) Folha e Barba (2022) e Cabral, Falcke e Marin (2021), uma vez que todos demonstram essas características nas crianças com TEA que participaram dos espaços educacionais pesquisados.

Com relação a interação social (Araújo, 2022) colabora dizendo que é uma habilidade que nos proporciona a interação com outras pessoas e que geralmente as crianças com TEA tendem a ter baixo contato visual, tendência ao isolamento, evitamento sistemático e dificuldade

na comunicação, assim a interação social e a comunicação podem estar associadas, pois algumas crianças que têm atrasos no desenvolvimento e que a comunicação é bem prejudicada tendem a se isolarem por não saberem se comunicarem ou por não serem inseridas ao grupo. Diante disso, essas duas habilidades que são os canais principais para a aquisição das aprendizagens tornam-se comprometidas pelo TEA.

Considerações finais

Diante dos resultados abordados acima, observa-se que os impactos do transtorno do espectro autista na aprendizagem escolar das crianças se configuram na dificuldade de comunicação, atenção, concentração, interação social, na presença das estereotipias ou padrões repetitivos, nas alterações sensoriais, na falta ou redução da imaginação e criatividade a partir do brincar simbólico, na elevação da rigidez cognitiva e da inflexibilidade, na falta ou redução das funções executivas e habilidades motoras finas e amplas. Dessa maneira, essas habilidades que são essenciais nos momentos de aprendizagens e que se tornam prejudicadas pelo TEA podem dificultar o desempenho, a compreensão e a participação das crianças com relação aos processos educativos.

Referências

ARAÚJO. Reinaldo de Souza. A Importância da Prática de Habilidades Sociais na Infância. **In:** KERCHES, Deborah. **Autismo ao longo da vida.** São Paulo, SP. Literare Books International, 2022. Cap. 25. p. 207-214.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. Dimensão metodológica do texto científico. In: BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos.** São Paulo: Contexto, 2021. p. 71-109. 2021.

CALZA, Cibele Kátia Faria. Desempenho motor e seu impacto nas habilidades sociais. In: KERCHES, Deborah. **Autismo ao longo da vida.** São Paulo, SP. Literare Books International, 2022. Cap.4. p. 35- 40.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Relação Família-

-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: percepções de pais e professoras. **Rev. Bras**. **Ed. Esp**., Bauru, v.27, e0156, p.493-508, 2021.

COELHO, Jessica. Discutindo sobre Conduta de Comportamentos Inadequados. In: KERCHES, Deborah. **Autismo ao longo da vida.** São Paulo, SP. Literare Books International, 2022. Cap.24. p. 197-205.

FOLHA, Debora Ribeiro da Silva Campos et al. Participação de Crianças com Desenvolvimento Típico e Com Transtorno do Espectro Autista em Situações de Brincadeiras na Educação Infantil. **Rev. Bras**. **Ed. Esp**., Corumbá, v.29, ed. 0096, p.329-344, 2023.

FOLHA, Debora Ribeiro da Silva Campos; BARBA, Patricia Carla de Souza Della. Classificação da participação de crianças em ocupações nos contextos escolares na perspectiva da terapia ocupacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 30, ed. 2907. p. 1-21, 2022.

KERCHES, Deborah. Critérios Diagnósticos Para o Transtorno do Espectro Autista. **In**: KERCHES, Deborah. **Autismo ao longo da vida.** São Paulo, SP. Literare Books International, 2022. Cap. 1, p. 11-18.

LIBERALESSO, Paulo. Transtorno do Espectro Autista: Evidências Científicas no Campo das Intervenções Terapêuticas, In:LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. Org. Paulo Liberalesso e Lucelmo Lacerda. 1º ed. Curitiba. 2020.

NASCIMENTO, Ian Pablo Lima do et al. Transtorno do Espectro Autista: experiência e vivência de educadores. **Revista de Ciências da Saúde da UNIPAR**, Umuarama, v. 30, n. 2, p. 801-816, 2026.

ROCHA, Eduardo Pimentel da Rocha; VASQUES, Amanda Tragueta Ferreira; LAMÔNICA. Atuação Pedagógica no Ensino Pré-escolar de Alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Rev. CEFAC**. v. 23, ed. 8920, 2021.

SOUZA, Marcela Tavares de Souza; SILVA, Michelly Dias da Silva; CARVALHO, Rachel de. Revisão Integrativa: o que é ? e como fazer?. **Einstein.** n.8,102-106, 2010.

TEIXEIRA, Olga Feitosa Braga et al. Concepções Maternas Sobre o Ensino Remoto para Crianças com Transtorno do Autista na Pandemia. **Rev. René**, Fortaleza, v.25, p. 1-9, 2024.

INTERVENÇÃO GRUPAL COM PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR PARA O FORTALECIMENTO DA INCLUSÃO SIGNIFICATIVA

Jaécio Júnior dos Santos Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Ana Luiza Dourado de Oliveira Miranda
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Marinalva Ferreira Soares
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Ronilda Silva Nunes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A escola brasileira vive, nas últimas décadas, um processo de transformação profunda impulsionado pelas políticas de educação inclusiva. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) consolidaram o direito das crianças atípicas, aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH, deficiências intelectuais, físicas, sensoriais ou múltiplas, à escolarização em ambiente regular, com suporte especializado. No entanto, entre o que a legislação garante e o que acontece cotidianamente nas salas de aula, há uma distância que a norma por si só não é capaz de preencher. A inclusão real se concretiza ou se frustra nas decisões tomadas em segundos diante de uma crise, na qualidade do vínculo que o profissional de apoio consegue construir com a criança, na comunicação que estabelece com o professor e na forma como a escola organiza ou negligencia as condições para que esse trabalho aconteça. É nesse ponto de tensão entre o direito formal à inclusão e os desafios concretos de sua realização que se situa este trabalho.

O profissional de apoio escolar ocupa uma posição central e, paradoxalmente, pouco visibilizada nesse processo. Sua função é de alta complexidade: mediar a relação entre a criança atípica, o professor, a família e a equipe multiprofissional; adaptar ambientes e atividades; antecipar e manejar situações de crise; promover participação ativa e vínculo genuíno. Apesar disso, atua frequentemente sem formação continuada sistemática e sem reconhecimento institucional compatível com a dimensão de seu papel. O resultado é um profissional tecnicamente sobrecarregado, que improvisa onde deveria ter repertório e que enfrenta sozinho o que deveria ser respondido por uma estrutura.

A perspectiva que orienta este estudo é a da inclusão significativa: aquela que não se satisfaz com a presença da criança atípica no espaço escolar, mas que se ocupa de sua participação ativa, do desenvolvimento de suas potencialidades e da qualidade dos vínculos que ela constrói nesse ambiente. Esse entendimento encontra respaldo normativo na atualização da NR-1 (Portaria MTE nº 1.419/2024), que incluiu os Fatores de Riscos Psicossociais Relacionados ao Trabalho no inventário de riscos ocupacionais obrigatório, reforçando que o suporte a esses trabalhadores não é gesto de cortesia institucional, mas obrigação legal.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo analisar os efeitos de uma intervenção grupal realizada em 2026 com profissionais de apoio escolar, fundamentada nos processos grupais, sobre o fortalecimento do repertório técnico e reflexivo desses profissionais e sobre a promoção de uma inclusão mais significativa, intencional e sustentável.

Referencial teórico

Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil: fundamentos e desafios

A educação inclusiva no Brasil constitui um campo em permanente tensão entre avanços normativos e limitações estruturais. Sua consolidação como política pública tem raízes em compromissos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional em 2008. No plano interno, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representou um marco ao reorientar o foco da educação

especial para a escolarização em classes comuns, reafirmada e ampliada pela Lei nº 13.146/2015.

No entanto, como adverte Mantoan (2003), a inclusão não se efetiva por decreto. Mendes (2010) observa que o crescimento expressivo das matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares não foi acompanhado de condições qualitativas equivalentes: muitas escolas incluem formalmente, mas não incluem de fato. A criança atípica está presente, mas não necessariamente participando, aprendendo ou desenvolvendo vínculos significativos.Glat e Pletsch (2011) aprofundam essa análise ao identificar que os maiores obstáculos à inclusão de qualidade não são, em geral, os alunos com deficiência em si, mas as condições institucionais e pedagógicas nas quais são recebidos: professores sem formação específica, ausência de planejamento colaborativo, falta de articulação entre os diferentes agentes escolares e escasso suporte aos profissionais que atuam diretamente com essas crianças. Compreender esse paradoxo é condição para qualquer intervenção que se proponha a fortalecer práticas de inclusão significativas.

O Profissional de Apoio Escolar: função, identidade e condições de trabalho

O profissional de apoio escolar ocupa uma posição singular e profundamente ambígua no cotidiano da escola inclusiva. Sua função, prevista na Lei nº 13.146/2015, consiste em garantir as condições de acessibilidade, comunicação e participação necessárias para que a criança atípica possa frequentar e se desenvolver no ambiente escolar regular. Na prática, porém, essa função raramente encontra definição clara, fronteiras bem delimitadas ou respaldo institucional consistente.

Ropoli *et al.* (2010) destacam que a indefinição do papel do profissional de apoio é um dos problemas mais recorrentes nas escolas inclusivas brasileiras. Esse profissional é percebido ora como substituto do professor, ora como cuidador exclusivo de necessidades básicas, ora como responsável único pela inclusão, o que revela uma compreensão equivocada de sua função e uma tendência institucional de transferir para um único agente a responsabilidade por um processo que é, por natureza, coletivo. Essa sobrecarga, combinada com a ausência de supervisão técnica e de espaços formais de reflexão, cria condições propícias ao isolamento profissional e à insegurança na tomada de decisões.

No plano das condições de trabalho, vínculos empregatícios precários, ausência de plano de carreira, baixa remuneração e falta de reconhecimento institucional compõem um quadro que fragiliza a identidade profissional. A atualização da NR-1 (Portaria MTE nº 1.419/2024) reforça, no plano normativo, que essas condições configuram fatores de risco psicossocial que os empregadores têm obrigação legal de identificar, avaliar e gerenciar. Qualquer intervenção que pretenda fortalecer a atuação do profissional de apoio precisa reconhecê-lo não como receptor passivo de informações, mas como sujeito de sua prática.

Processos grupais como dispositivo de formação reflexão sobre a prática

A escolha do grupo como formato de intervenção é, neste projeto, uma decisão epistemológica: parte-se da compreensão de que o conhecimento sobre práticas inclusivas não se transmite de fora para dentro, mas se constrói na troca, na análise coletiva da experiência e na elaboração compartilhada dos desafios que o cotidiano apresenta. A teoria dos grupos operativos, desenvolvida por Pichon-Rivière (1991), oferece o principal sustentáculo teórico-metodológico: todo grupo se organiza em torno de uma tarefa explícita e de uma tarefa implícita: o conjunto de resistências, ansiedades e vínculos que, quando não trabalhados, sabotam o alcance da tarefa.

Bion (1975) contribui com a compreensão de que os grupos oscilam entre o grupo de trabalho, caracterizado pela cooperação em torno da tarefa, e os pressupostos básicos: movimentos inconscientes coletivos de resistência (dependência, luta-fuga e acasalamento). Compreender essas dinâmicas é fundamental para que os mediadores reconheçam quando o grupo se desvia da tarefa e retomem o foco sem suprimir as tensões que emergem naturalmente.

Yalom e Leszcz (2005) acrescentam que o grupo, quando bem conduzido, produz fatores de mudança que independem de uma condução clínica formal: a universalidade (o reconhecimento de que outros enfrentam os mesmos desafios) reduz o isolamento; a aprendizagem interpessoal emerge da troca de estratégias sobre situações concretas; e a instilação de esperança acontece quando o grupo percebe que é possível agir de forma mais intencional mesmo diante de condições adversas. Almeida (2012) reforça que grupos voltados à reflexão sobre a prática profissional em contextos educacionais têm demonstrado eficácia não apenas na ampliação

do repertório técnico, mas na modificação da forma como os profissionais percebem e interpretam as situações, o que Schön (1983) denominou reflexão-sobre-a-ação.

Aspectos metodológicos

A intervenção adota abordagem qualitativa de natureza interventiva, orientada pelos princípios da pesquisa-ação participativa. Para Thiollent (1996), esse tipo de pesquisa social de base empírica caracteriza-se pela associação estreita entre a investigação e a resolução de um problema coletivo, com envolvimento cooperativo entre pesquisadores e participantes. Essa perspectiva fundamenta a opção pelo delineamento aqui adotado, que decorre da compreensão de que os saberes sobre práticas inclusivas emergem do encontro entre experiências concretas, da análise coletiva de situações reais e da orientação técnica contextualizada, em diálogo com a perspectiva dos processos grupais que estrutura o encontro vivencial proposto.

O encontro assume formato grupal vivencial, reflexivo e formativo, realizado em sessão única de aproximadamente duas horas. Vivencial porque parte da experiência concreta dos participantes como matéria-prima do trabalho grupal; reflexivo porque propõe a análise coletiva dessas experiências; e formativo porque inclui orientação técnica especializada sobre situações emergentes no contexto da inclusão. A condução é compartilhada pelos quatro mestrandos, com participação de duas especialistas convidadas: a coordenadora da Educação Especial Inclusiva de um município baiano e uma psicóloga clínica com atuação em avaliação e acompanhamento.

As etapas da intervenção seguem a lógica dos grupos operativos de Pichon-Rivière (1991), que concebe o grupo como um conjunto de pessoas reunidas por constantes de tempo e espaço e articuladas por uma representação interna mútua, voltadas para uma tarefa comum, explícita ou implícita, que lhes confere finalidade:

> (a) acolhimento e contrato grupal com palavra disparadora; (b) reflexão individual sobre a rotina invisível do profissional de apoio; (c) estudo de casos emergentes em subgrupos com orientação técnica das especialistas; (d) fala orientadora dialogada;
>
> (e) construção coletiva de estratégias, organizadas para os momentos de situações emergentes; (f) avaliação reflexiva individual; e (g) fechamento com partilha voluntária.

Os participantes foram nove profissionais de apoio escolar de uma escola da rede estadual. A avaliação está organizada em três dimensões: observação sistemática em diário de campo pelos mestrandos durante o encontro; ficha reflexiva respondida pelos participantes ao final; e autoavaliação dos mediadores orientada pela reflexão-sobre-a-ação (Schön, 1983).

A análise dos dados produzidos nessas três fontes seguiu a proposta de análise temática de Minayo (2007), operacionalizada em três etapas: pré-análise, com a leitura flutuante do material e a elaboração de indicadores a partir dos objetivos do estudo; exploração do material, em que os registros foram codificados e agrupados por semelhança temática; e tratamento dos resultados e interpretação, na qual as categorias emergentes foram articuladas ao referencial teórico dos processos grupais. Esse percurso orientou a organização dos resultados nas três categorias temáticas apresentadas a seguir: acolhimento e externalização do cotidiano, orientação técnica e construção coletiva de estratégias, e bem-estar profissional como condição para a inclusão significativa.

Resultados e discussões

Acolhimento, pertencimento e externalização do cotidiano

O acolhimento inicial do encontro cumpriu uma função que ultrapassava a simples recepção dos participantes: tratou-se do primeiro momento em que profissionais de apoio escolar, habituados a uma atuação pouco dialogada, foram convocados a ocupar a posição de participantes de uma experiência coletiva. Após a apresentação da proposta, dos objetivos do encontro e do grupo entre si, deu-se início à dinâmica "Hoje chego me sentindo...", palavra disparadora que solicitava a cada participante nomear, antes de qualquer conteúdo técnico, o que sentia diante da própria atuação. Esse gesto, pouco frequente na rotina desses profissionais, antecipou o eixo que sustentaria todo o encontro: a externalização de um cotidiano de trabalho que raramente encontra espaço de fala dentro da escola.

A dinâmica da rotina invisível, etapa subsequente do encontro, aprofundou esse movimento de exposição ao convidar os participantes a refletir sobre dimensões do trabalho que permanecem, no cotidiano escolar, alheias ao olhar de gestores e famílias. Num primeiro momento, a pergunta gerou hesitação entre os participantes, que pareciam inseguros

quanto à forma de nomear aspectos do trabalho raramente verbalizados; mantiveram-se, de modo geral, em postura contida, direcionando a conversa para o registro do afeto e não dos conflitos institucionais. Emergiram, nesse contexto, relatos sobre o esforço investido na construção de vínculo com os estudantes, no qual uma das participantes assumiu a fala e sintetizou essa percepção ao afirmar que "o que é feito com amor não precisa ser visto". Esse percurso, da hesitação inicial até a exposição sobre afetividade, ilustra a distinção proposta por Pichon-Rivière (1991) entre tarefa explícita e tarefa implícita: as resistências e ansiedades mobilizadas pela pergunta não impediram o trabalho do grupo, mas precisaram ser elaboradas antes que a tarefa explícita, que consistia na reflexão sobre a rotina invisível, pudesse de fato ser alcançada.

Um dos episódios mais marcantes do encontro foi protagonizado por um profissional de apoio que relatou atuar há cinco anos na função. Em sua fala, reconheceu as experiências positivas acumuladas ao longo desse percurso, mas também a necessidade de buscar ajuda diante de questões pessoais que o afetaram, evidenciando que o desgaste da função não se restringe ao plano técnico. Esse depoimento foi seguido pela fala de outra participante, que resumiu sua relação com o trabalho na frase "se a gente não faz aquilo que ama, ame aquilo que faz", reafirmando a centralidade do envolvimento afetivo já identificada na dinâmica da rotina invisível. Ao finalizar, a participante destacou ter aprendido, ao longo da trajetória profissional, a lidar com os estudantes, e apontou a necessidade de renovar cotidianamente a esperança como condição para sustentar a própria atuação.

As experiências compartilhadas ao longo dessa etapa evidenciaram desafios, sentimentos e vivências comuns entre profissionais que, até aquele momento, não haviam tido a oportunidade de reconhecê-los coletivamente. Esse reconhecimento corresponde ao que Yalom e Leszcz (2005) denominam como universalidade, fator terapêutico pelo qual a constatação de que outros enfrentam dificuldades semelhantes a nós reduz o isolamento e fortalece o sentimento de pertencimento. O acolhimento inicial, a externalização da rotina invisível e os episódios compartilhados constituíram, assim, etapas articuladas de um mesmo processo: a transformação de vivências até então silenciadas em experiência coletivamente reconhecida e elaborada.

Orientação técnica e construção coletiva de estratégias

Entre os três estudos de caso apresentados ao grupo, o segundo foi o que gerou maior mobilização e debate entre os participantes. A situação envolvendo Cristiane, personagem fictícia do caso caracterizada como profissional de apoio de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciou questões que ultrapassam o manejo comportamental do aluno e alcançam aspectos relacionados à segurança do profissional, aos limites de sua atuação, à responsabilidade institucional e ao frequente silenciamento das situações de violência vivenciadas no cotidiano escolar. Uma das participantes relatou ter se identificado com a experiência apresentada, relembrando um episódio semelhante vivido pouco tempo antes: a profissional relatou ter sofrido uma agressão e, na ocasião, ficou confusa e acabou indo para casa sem relatar o ocorrido a ninguém, sem saber ao certo se pelo receio de represálias, pela insegurança quanto aos procedimentos adequados ou pela naturalização dessas ocorrências como parte do trabalho.

Durante a discussão, as especialistas enfatizaram que o profissional de apoio não deve enfrentar situações dessa natureza de forma isolada. Orientaram que, diante de qualquer episódio de agressão física ou verbal, a prioridade é garantir a segurança de todos os envolvidos, comunicar imediatamente a equipe gestora, registrar formalmente o ocorrido e acionar os protocolos institucionais previstos pela escola e pela rede de ensino. Destacaram, ainda, que a responsabilidade pela condução dessas situações é compartilhada entre professores, coordenação pedagógica, gestão escolar, família e demais membros da equipe multiprofissional, não podendo ser atribuída exclusivamente ao profissional de apoio, que não possui função disciplinar nem autoridade para aplicar sanções ao estudante, cabendo-lhe atuar como mediador do processo de inclusão, respeitando seus limites técnicos e éticos.

As orientações contemplaram igualmente os demais estudos de caso. No primeiro, destacou-se a importância de reconhecer os sinais antecedentes à crise, preservar a segurança da estudante e dos colegas, reduzir estímulos ambientais, recorrer a estratégias de manejo da crise e evitar contenções físicas, salvo em situações excepcionais de risco iminente, conforme protocolos institucionais e capacitação específica. No terceiro caso, ressaltou-se que decisões relacionadas ao uso de medicação pertencem ao campo médico e familiar, não cabendo ao profissional de apoio decidir, recomendar ou interferir nesse processo; seu papel consiste em observar

e registrar comportamentos, comunicar a equipe escolar e colaborar na construção de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação da estudante, preservando os limites de sua atuação.

A dinâmica grupal favoreceu a construção coletiva de conhecimento, permitindo que os participantes compartilhassem experiências, refletissem sobre suas práticas e ampliassem a compreensão sobre as situações apresentadas. Essa experiência encontra respaldo na concepção de Yalom e Leszcz (2005) sobre o grupo como espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento: para os autores, o valor central da experiência grupal está justamente nas relações interpessoais estabelecidas entre seus membros, pois é por meio da interação, do feedback e da troca de experiências que cada um passa a compreender melhor a si mesmo e a enfrentar com mais segurança os desafios profissionais. O grupo deixou de ser, assim, um espaço de discussão de casos para constituir-se em ambiente de aprendizagem interpessoal, no qual os profissionais compartilharam vivências, validaram sentimentos e construíram coletivamente estratégias de intervenção mais seguras e eficazes.

A experiência pode ainda ser compreendida à luz da concepção de Schön (1983) sobre o profissional reflexivo. Para o autor, os profissionais desenvolvem competências na medida em que refletem criticamente sobre as próprias ações, reinterpretando experiências vividas para aperfeiçoar intervenções futuras, movimento que denomina reflexão-sobre-a-ação, na qual o profissional pensa retrospectivamente sobre o que fez, buscando identificar de que modo seu conhecimento em ação contribuiu para um resultado inesperado (SCHÖN, 1983). Durante a discussão dos estudos de caso, os participantes revisitaram situações semelhantes vivenciadas em seu cotidiano, confrontaram diferentes perspectivas e reconstruíram possibilidades de atuação diante de contextos complexos da educação inclusiva.

A orientação técnica conduzida pelas especialistas, aliada ao diálogo estabelecido entre os participantes, evidenciou que a construção coletiva de estratégias fortalece a atuação dos profissionais de apoio, amplia sua segurança na tomada de decisões e contribui para uma prática mais ética e colaborativa. A atividade confirmou que os desafios da inclusão escolar não podem ser enfrentados individualmente, mas exigem reflexão permanente, cooperação entre os diferentes atores da comunidade escolar e formação continuada baseada na análise crítica das experiências vividas.

Bem-estar profissional como condição para a inclusão significativa

As discussões conduzidas nesta etapa revelaram que os profissionais de apoio percebem sua atuação na educação inclusiva como uma tarefa exigente, mas dotada de sentido e de prazer. Ainda que tenham nomeado as demandas inerentes ao cotidiano escolar, os participantes atribuíram especial valor à satisfação de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e de contribuir para uma escola mais inclusiva. Reconhecimento profissional, segurança na condução das práticas cotidianas e compromisso com a aprendizagem dos alunos emergiram como os elementos centrais na construção desse bem-estar.

Ao longo do encontro, observou-se uma alteração perceptível na postura e no discurso dos participantes, que passaram a articular, às dificuldades já mencionadas, o sentido atribuído à própria profissão. Essa inflexão revelou-se menos uma negação das exigências da função do que uma reorganização do lugar que essas exigências ocupam na narrativa que os profissionais constroem sobre o próprio trabalho, fortalecendo uma leitura mais positiva da atuação profissional e reafirmando o envolvimento afetivo como componente do bem-estar.

Essa dinâmica encontra explicação em Bion (1975), para quem os grupos tornam-se mais produtivos à medida que conseguem manejar as ansiedades que os atravessam e direcionar suas energias para a realização da tarefa comum. Ao compartilharem experiências, desafios e estratégias de enfrentamento, os participantes constituíram um espaço de apoio mútuo que favoreceu a elaboração das tensões presentes no cotidiano escolar; o grupo passou, assim, a operar de modo mais colaborativo, fortalecendo o sentimento de pertencimento, a confiança mútua e a valorização da própria prática profissional.

O bem-estar dos profissionais revela-se, nesse percurso, condição para a efetivação de práticas inclusivas de qualidade. Mantoan (2003) sustenta que a construção de uma escola inclusiva depende do compromisso dos educadores com a valorização das diferenças e com a garantia da participação de todos os estudantes; Glat e Pletsch (2011), por sua vez, observam que a inclusão escolar não se sustenta apenas em recursos materiais e adaptações pedagógicas, mas também nas condições de trabalho e na formação dos profissionais envolvidos. Quando esses profissionais se sentem acolhidos, valorizados e motivados, tornam-se mais capazes de

sustentar práticas pedagógicas sensíveis às necessidades dos estudantes, o que aproxima a inclusão de seu sentido mais significativo.

Considerações finais

A experiência relatada confirma, no plano empírico, o diagnóstico que orientou a proposta deste estudo: a qualidade da inclusão escolar não se resolve no plano normativo, mas se constrói, ou se fragiliza, no cotidiano dos profissionais que sustentam essa tarefa em condições frequentemente adversas. O percurso do encontro, do acolhimento inicial à construção coletiva de estratégias, evidenciou que esses profissionais carregam um cotidiano de trabalho raramente visibilizado, marcado tanto pelo envolvimento afetivo com os estudantes quanto pela ausência de espaços formais de escuta e de orientação técnica.

O efeito do acolhimento e da externalização do cotidiano, já discutido na seção anterior, aponta para uma implicação mais ampla: mecanismos simples de escuta coletiva, ancorados nos princípios de Pichon-Rivière (1991) e na universalidade de Yalom e Leszcz (2005), podem ser suficientes para romper o isolamento que historicamente cerca a função de apoio escolar. Isso sugere que parte da fragilidade dessa categoria profissional decorre menos da ausência de conhecimento técnico do que da falta de espaços institucionais onde tais vivências possam ser nomeadas e reconhecidas e pensadas coletivamente.

A discussão dos estudos de caso demonstrou, por sua vez, que a construção coletiva de estratégias amplia a segurança técnica e ética dos profissionais de apoio para além do que a orientação individual seria capaz de produzir. O caso que envolveu uma situação de violência no cotidiano escolar expôs, de modo particularmente nítido, a necessidade de protocolos institucionais claros e de responsabilização compartilhada entre os diferentes atores da comunidade escolar, confirmando que os desafios da inclusão não podem ser enfrentados de forma isolada. Esse movimento de revisitar experiências semelhantes e reconstruir possibilidades de atuação corresponde tanto à aprendizagem interpessoal quanto à reflexão-sobre-a-ação descritas, respectivamente, por Yalom e Leszcz (2005) e Schön (1983).

Por fim, a alteração observada na postura e no discurso dos participantes ao longo do encontro indica que o manejo coletivo das ansiedades, tal como descrito por Bion (1975), permite ao grupo deslocar-se de uma posição de queixa isolada para uma posição de trabalho mais colaborativa. Essa mudança reafirma a tese, sustentada por Mantoan

(2003) e por Glat e Pletsch (2011), de que o bem-estar dos profissionais de apoio não é elemento acessório, mas condição para a efetivação de práticas inclusivas de qualidade: profissionais acolhidos, valorizados e tecnicamente amparados tornam-se mais aptos a sustentar vínculos significativos com os estudantes que acompanham.

O conjunto dos resultados confirma a opção pelo grupo operativo como dispositivo de formação, e não apenas como transmissão de conteúdos técnicos. Tratando-se de uma intervenção pontual, seus efeitos não substituem a necessidade de espaços contínuos de supervisão; indicam, porém, que mesmo um único encontro é capaz de produzir reconhecimento e fortalecimento do sentimento de pertença profissional, condições sem as quais a inclusão significativa permanece distante da prática cotidiana da escola. Cabe a estudos futuros estender esse dispositivo a encontros sucessivos e a outras escolas da rede.

Referências

ALMEIDA, Ana Maria F. **Reflexão sobre a prática docente em grupos.** São Paulo: Cortez, 2012.

BION, W. R. **Experiências com grupos.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Presidência da República, 2015.

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

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria MTE nº 1.419, de 27 de agosto de 2024.** Atualiza a Norma Regulamentadora nº 1. Brasília, 2024.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que **é?** por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa

em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York: ONU, 2006. Ratificada pelo Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action.

Nova York: Basic Books, 1983.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

YALOM, I. D.; LESZCZ, M. **The theory and practice of group psychotherapy.** 5. ed. Nova York: Basic Books, 2005.

FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS E MATERNIDADE ATÍPICA: DIÁLOGO SOCIOEDUCATIVO SOBRE AUTOCUIDADO, INCLUSÃO E CORRESPONSABILIDADE FAMILIAR

Vanuza Barbosa Magalhães Lago
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Luciana Pereira Cardial Teixeira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Elisangela Aparecida Vicente Rêgo
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Cláudia Vaz Torres
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

O nascimento de uma criança constitui um acontecimento significativo que produz profundas transformações na dinâmica familiar, exigindo reorganizações nas relações afetivas, nas responsabilidades e nas rotinas cotidianas dos seus membros (Sturmer et al., 2016). Entretanto, esse processo pode assumir uma complexidade ainda maior quando ocorre a confirmação de um diagnóstico de deficiência ou de transtorno do desenvolvimento, configurando a vivência da maternidade atípica. Nesses casos, as famílias passam a enfrentar mudanças que ultrapassam o cuidado cotidiano, repercutindo nas relações sociais, na organização familiar, nas condições financeiras e nos papéis ocupacionais desempenhados por seus integrantes (Silva; Alves, 2021).

O cuidado constitui uma dimensão essencial da vida humana e da organização social. Entretanto, ao longo da história, essa responsabilidade foi socialmente atribuída às mulheres, sendo naturalizada como uma obrigação inerente ao exercício da maternidade. Conforme discute Tronto (1997), o cuidado deve ser compreendido como uma prática ética e

política indispensável à manutenção da vida, não podendo ser concebido como responsabilidade exclusiva das famílias, tampouco das mulheres. No contexto da maternidade atípica, essa realidade torna-se ainda mais evidente, uma vez que mães e responsáveis assumem, em grande medida, os cuidados permanentes de crianças com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), frequentemente sem o suporte adequado das redes de apoio e das políticas públicas.

Nessa perspectiva, a maternidade atípica envolve desafios que extrapolam o cuidado direto com a criança, alcançando diferentes dimensões da vida das mulheres. A dedicação contínua às necessidades dos filhos faz com que muitas mães releguem seus projetos pessoais, sua inserção profissional, o lazer, o autocuidado e até mesmo sua saúde física e mental a um plano secundário. Badinter (1985) problematiza a ideia da maternidade como vocação exclusivamente feminina, demonstrando que as expectativas sociais historicamente construídas em torno da figura materna contribuem para invisibilizar a sobrecarga do cuidado. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas capazes de fortalecer as redes de apoio, promover espaços de acolhimento, escuta qualificada e orientação às famílias, favorecendo o desenvolvimento de práticas inclusivas e a garantia de direitos.

Nesse contexto, a Política Nacional de Assistência Social assume papel estratégico ao reconhecer a família como núcleo central das ações de proteção social básica. Entre os serviços ofertados, destaca-se o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), desenvolvido nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), que busca promover a convivência comunitária, o fortalecimento dos vínculos familiares e o desenvolvimento de ações socioeducativas voltadas à prevenção de situações de vulnerabilidade e risco social. Foi nesse cenário que se desenvolveu a intervenção socioeducativa apresentada neste relato de experiência, concebida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio da disciplina Processos Grupais e do Projeto Multidisciplinar de Extensão INTER-AGIR. A ação foi realizada no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do CRAS Quilombola, no município de Bom Jesus da Lapa (BA), com o objetivo de fortalecer os vínculos familiares e comunitários, incentivar o autocuidado e fomentar a corresponsabilidade entre família, escola e comunidade no processo de inclusão e garantia de direitos das crianças e de suas famílias.

Referencial teórico

A trajetória histórica da experiência de mães atípicas

A compreensão da maternidade atípica está diretamente relacionada à forma como a deficiência foi historicamente concebida pela sociedade. Durante a Antiguidade e a Idade Média, pessoas com deficiência eram frequentemente marginalizadas, associadas à incapacidade, ao castigo divino ou à anormalidade, sendo privadas do convívio social e, consequentemente, do direito à educação e à participação comunitária. Nesse contexto, predominavam práticas de exclusão e assistencialismo, nas quais o cuidado, quando existente, restringia-se à sobrevivência, sem o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos. Como consequência, as famílias — e, sobretudo, as mulheres responsáveis pelo cuidado — também permaneciam invisibilizadas, assumindo de forma solitária a responsabilidade pela proteção de seus filhos em uma sociedade marcada pela ausência de políticas públicas e de mecanismos institucionais de apoio.

A partir do século XVII, com o avanço do pensamento humanista e, posteriormente, do desenvolvimento das ciências médicas e pedagógicas, iniciaram-se os primeiros esforços voltados ao atendimento de pessoas com deficiência. Contudo, essas iniciativas ainda estavam fundamentadas em uma lógica segregacionista, que compreendia a deficiência como uma condição de incapacidade a ser tratada em instituições especializadas, afastando essas pessoas do convívio social e dos espaços educacionais comuns.

Ao longo do século XX, segundo Diniz (2007), essa compreensão começou a sofrer importantes transformações. Entretanto, nas primeiras décadas, predominou o modelo médico da deficiência, centrado na perspectiva da anormalidade, da reabilitação e da institucionalização das pessoas com deficiência. Nesse contexto, muitas famílias eram orientadas a restringir a participação social de seus filhos, enquanto o cuidado cotidiano permanecia quase exclusivamente sob responsabilidade das mães. Conforme discute Badinter (1985), a maternidade foi historicamente construída como uma atribuição essencialmente feminina, reforçando a responsabilização quase exclusiva das mulheres pelo cuidado dos filhos. Associada à ausência de políticas públicas de apoio e ao estigma social dirigido às pessoas com deficiência, essa realidade contribuiu para que muitas mães vivenciassem situações de isolamento, sobrecarga e invisibilidade, aspectos que, segundo

Tronto (1997), evidenciam a distribuição desigual das responsabilidades do cuidado na sociedade e marcaram profundamente a construção histórica da maternidade atípica.

No campo dos estudos sobre o autismo, um marco importante ocorreu em 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner publicou o trabalho *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, descrevendo crianças que apresentavam dificuldades significativas na interação social, na comunicação e comportamentos repetitivos. Ao denominar esse quadro como autismo infantil precoce, Kanner inaugurou uma nova compreensão clínica sobre o transtorno, contribuindo para que o autismo passasse a ser reconhecido como uma condição específica do neurodesenvolvimento. (Kanner, 1943).

No ano seguinte, Hans Asperger (1944) apresentou estudos sobre crianças que também manifestavam características relacionadas ao autismo, porém com preservação da linguagem e elevado interesse por temas específicos. Embora suas pesquisas tenham permanecido pouco conhecidas durante décadas, em razão do contexto histórico da Segunda Guerra Mundial e da publicação em língua alemã, seus estudos foram posteriormente reconhecidos como fundamentais para a ampliação da compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses avanços científicos representaram importantes contribuições para o reconhecimento da condição, ainda que, naquele período, o conhecimento produzido permanecesse fortemente influenciado por interpretações biomédicas que pouco consideravam as vivências das famílias e, especialmente, das mães responsáveis pelo cuidado cotidiano.

Apesar dos avanços proporcionados pelos primeiros estudos científicos, as décadas seguintes foram marcadas por interpretações equivocadas acerca da origem do autismo. Na década de 1950, difundiu-se a hipótese da chamada "mãe geladeira", posteriormente associada às formulações de Bruno Bettelheim (1967), segundo a qual o autismo seria consequência da ausência de afeto ou do distanciamento emocional materno. Essa concepção, hoje amplamente refutada pela comunidade científica, contribuiu para intensificar a culpabilização das mães, produzindo sofrimento emocional e reforçando estigmas que dificultavam o acesso das famílias ao acolhimento e aos serviços de apoio. Entre as décadas de 1960 e 1970, com os avanços da medicina, da psicologia e da educação especial, ampliaram-se os serviços destinados ao atendimento de pessoas com deficiência. Entretanto, embora esses avanços tenham favorecido o acompanhamento especializado, a responsabilidade pelo cuidado

permaneceu concentrada nas mulheres, fortalecendo papéis tradicionais de gênero e associando a maternidade à dedicação integral e ao sacrifício.

A partir das décadas de 1980 e 1990, impulsionados pelos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, consolidou-se uma mudança gradual na compreensão da deficiência, que passou a ser analisada também a partir das barreiras sociais, culturais e institucionais que restringem a participação plena dos sujeitos. Essa nova perspectiva contribuiu para ampliar o debate sobre inclusão, cidadania e garantia de direitos, ao mesmo tempo em que fortaleceu o protagonismo das famílias. Nesse contexto, muitas mães organizaram-se em associações, grupos de apoio e movimentos sociais, tornando-se importantes agentes na luta por políticas públicas, pelo acesso aos serviços especializados e pelo reconhecimento dos direitos de seus filhos. A atuação dessas mulheres foi decisiva para conferir visibilidade à maternidade atípica e para impulsionar transformações nas políticas de atenção à pessoa com deficiência.

No Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco na consolidação dos direitos sociais ao reconhecer a educação, a saúde, a assistência social e a proteção à pessoa com deficiência como deveres do Estado e direitos da cidadania (Brasil, 1988). A partir desse novo ordenamento jurídico, ampliaram-se as políticas públicas voltadas à inclusão, posteriormente fortalecidas por dispositivos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e, mais recentemente, pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025). Embora esses avanços tenham contribuído para ampliar a proteção social e conferir maior visibilidade às pessoas com deficiência e suas famílias, as mães atípicas continuam enfrentando desafios relacionados à sobrecarga do cuidado, à insuficiência das redes de apoio, ao acesso aos serviços especializados e à efetivação das políticas públicas.

Desse modo, a trajetória histórica da maternidade atípica revela um percurso marcado por invisibilidade, resistência e luta pelo reconhecimento de direitos. Ao longo das últimas décadas, essas mulheres deixaram de ocupar apenas o lugar de cuidadoras silenciosas para assumirem o protagonismo na defesa da inclusão, da acessibilidade e da garantia de direitos de seus filhos. Mais do que responsáveis pelo cuidado cotidiano, tornaram-se importantes agentes de transformação social, contribuindo para a

construção de políticas públicas mais inclusivas e para o fortalecimento de uma sociedade comprometida com o respeito à diversidade humana. Compreender esse percurso histórico é fundamental para reconhecer que as demandas vivenciadas pelas mães atípicas extrapolam a esfera privada da família, constituindo uma questão social que requer respostas articuladas do Estado e da sociedade.

O cuidado e a maternidade atípica

A compreensão da maternidade atípica exige uma análise crítica das relações sociais que, historicamente, atribuíram às mulheres a responsabilidade quase exclusiva pelo cuidado. Essa divisão sexual do trabalho, construída social e culturalmente ao longo do tempo, fez com que o cuidado fosse naturalizado como uma obrigação feminina, invisibilizando sua complexidade e seu valor social. Nessa perspectiva, Tronto (1997) defende que o cuidado deve ser compreendido como uma prática ética, política e coletiva, indispensável à manutenção da vida, não podendo permanecer restrito ao âmbito privado nem ser responsabilidade exclusiva das mulheres. Para a autora, cuidar constitui uma responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade, exigindo políticas públicas capazes de apoiar aqueles que assumem essa função.

Ao problematizar a maternidade, Badinter (1985) questiona a concepção do amor materno como instinto natural, demonstrando que a maternidade é permeada por construções históricas, culturais e sociais que atribuem às mulheres expectativas idealizadas de dedicação, abnegação e responsabilidade integral pelos filhos. Essa compreensão contribui para explicar os processos de culpabilização frequentemente vivenciados pelas mães atípicas, que, além de assumirem a maior parte das tarefas relacionadas ao cuidado, são socialmente responsabilizadas pelo desenvolvimento, comportamento e bem-estar de seus filhos. Assim, a articulação entre as contribuições de Tronto (1997) e Badinter (1985) permite compreender que a sobrecarga experimentada pelas mães atípicas não decorre apenas das demandas impostas pela deficiência ou pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas também de relações sociais que continuam concentrando sobre as mulheres a responsabilidade pelo cuidado, evidenciando a necessidade de redes de apoio e de políticas públicas que promovam uma distribuição mais equitativa dessas responsabilidades.

A sobrecarga vivenciada pelas mães atípicas extrapola a dimensão física e alcança aspectos emocionais, simbólicos e sociais. Conforme

observa Guitierrez (2024), a sobrecarga não é apenas física, mas simbólica. A cuidadora mulher passa a se responsabilizar pela felicidade dos membros da família, seu sucesso e bem-estar, condição que evidencia a exaustão, a solidão e a invisibilidade que frequentemente acompanham o trabalho do cuidar.

No campo dos estudos sobre a deficiência, Diniz (2007) fundamenta sua análise no modelo social da deficiência, ao defender que as limitações vivenciadas pelas pessoas com deficiência não decorrem exclusivamente de suas condições individuais, mas, sobretudo, das barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais e institucionais produzidas pela sociedade. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser compreendida como responsabilidade exclusiva da pessoa com deficiência ou de sua família e passa a constituir um compromisso coletivo, que demanda a atuação articulada do Estado, das políticas públicas e da sociedade na eliminação dessas barreiras e na promoção da participação plena.

Essa compreensão torna-se igualmente relevante quando direcionada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora o autismo seja reconhecido como uma condição do neurodesenvolvimento que repercute na comunicação, na interação social e nos padrões de comportamento, seus impactos sobre a vida cotidiana são fortemente influenciados pelas condições oferecidas pelo ambiente e pelas redes de apoio disponíveis. Conforme destaca Cunha (2019), o cuidado à pessoa com TEA requer práticas fundamentadas na escuta sensível, na previsibilidade, na organização de rotinas e no respeito às singularidades de cada sujeito. Entretanto, essas demandas frequentemente recaem sobre as mães e demais familiares, que assumem o papel de mediadores permanentes do desenvolvimento da criança, muitas vezes sem o suporte necessário. Tal realidade evidencia que o fortalecimento das redes de apoio, da parceria entre família, escola, serviços de saúde e assistência social constitui condição indispensável para promover a inclusão, reduzir a sobrecarga das famílias e assegurar melhores condições de desenvolvimento e participação social da criança com TEA.

Para operacionalizar essa perspectiva de cuidado compartilhado e fortalecimento das redes de apoio, a educação popular proposta por Freire (1996) oferece importantes fundamentos teórico-metodológicos ao compreender o diálogo como uma prática emancipatória baseada na escuta, na troca de saberes e na construção coletiva do conhecimento. Para o autor, os sujeitos são protagonistas de sua própria história e, por isso, os processos educativos devem reconhecer e valorizar suas experiências de vida.

Nessa perspectiva, estratégias como rodas de conversa e dinâmicas grupais constituem espaços privilegiados para a reflexão crítica, o acolhimento e o fortalecimento dos vínculos sociais, favorecendo a construção coletiva de novos significados e o desenvolvimento de intervenções socioeducativas participativas e humanizadas (Santos; Santos, 2024).

No cenário contemporâneo, a ampliação das discussões sobre a maternidade atípica também tem repercutido no campo legislativo. Entre essas iniciativas, destaca-se o Projeto de Lei nº 4.062/2024, que propõe medidas voltadas ao fortalecimento das mulheres que vivenciam a maternidade atípica, incluindo ações de apoio psicológico, assistência social, qualificação profissional e incentivo à inserção no mercado de trabalho. Ainda que se trate de uma proposta em tramitação, sua existência evidencia o reconhecimento crescente das demandas específicas dessas mulheres e da necessidade de políticas públicas que lhes assegurem suporte integral.

Complementando essa perspectiva, Freitas (1998) compreende a intervenção comunitária como uma prática construída a partir da inserção no território, da escuta qualificada e da leitura crítica das necessidades concretas da população. Para a autora, ações sociais efetivas não devem ser elaboradas de forma verticalizada, mas emergir do diálogo com os sujeitos envolvidos e do reconhecimento de suas experiências. À luz dessa compreensão, a intervenção desenvolvida no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) do CRAS Quilombola de Bom Jesus da Lapa fundamentou-se na valorização das narrativas das mães atípicas, utilizando a escuta, o diálogo e a participação coletiva como estratégias para promover o fortalecimento subjetivo, familiar e comunitário.

Por fim, no âmbito da assistência social, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), integrante da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), constitui um importante espaço para o desenvolvimento de ações preventivas, educativas e de fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Nesse contexto, o presente trabalho fundamenta-se nas contribuições de Tronto (1997), Badinter (1985), Diniz (2007), Cunha (2019), Freire (1996) e Freitas (1998), compreendendo o diálogo, a escuta e a corresponsabilidade como elementos essenciais para a promoção do cuidado, da inclusão e do fortalecimento das mães atípicas.

Aspectos metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como relato de experiência, de natureza descritiva, fundamentado em uma intervenção socioeducativa de abordagem qualitativa, fundamentada em metodologias participativas e dialógicas. Segundo Gil (2008), a pesquisa qualitativa possibilita compreender fenômenos sociais a partir das experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos, aspecto que se mostra pertinente ao estudo da maternidade atípica e das práticas de fortalecimento de vínculos. A intervenção foi desenvolvida no âmbito do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), vinculado ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Quilombola, no município de Bom Jesus da Lapa-BA.

Participaram da ação mães atípicas, gestantes e demais responsáveis familiares acompanhadas pelo serviço. A proposta metodológica foi organizada em dois encontros presenciais, realizados nos dias 30 de abril e 05 de maio de 2026, estruturados a partir de estratégias que favoreceram o diálogo, a escuta qualificada, a participação ativa e a construção coletiva de conhecimentos.

A realização da intervenção foi previamente autorizada pela coordenação do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Quilombola de Bom Jesus da Lapa-BA, instituição onde as atividades foram desenvolvidas. A proposta integrou as ações do Projeto Multidisciplinar de Extensão INTER-AGIR, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB), sendo executada em consonância com o planejamento institucional do serviço socioassistencial.

No primeiro encontro, as atividades tiveram como foco o acolhimento, o fortalecimento de vínculos e a valorização pessoal, por meio das dinâmicas Teia do Cuidado e Espelho do Cuidado, promovendo a integração do grupo e a reflexão sobre a importância do autocuidado no contexto da maternidade atípica.

O segundo encontro concentrou-se na discussão sobre maternidade atípica, inclusão e corresponsabilidade familiar, utilizando as dinâmicas Semáforo da Maternidade e Quiz do Cuidado como recursos pedagógicos para estimular a troca de experiências, o diálogo e a construção compartilhada de saberes entre as participantes.

A avaliação ocorreu de forma processual e qualitativa, considerando a participação, o envolvimento, a interação grupal e as manifestações orais

das participantes durante as atividades. Esses elementos possibilitaram analisar o alcance dos objetivos propostos e identificar as potencialidades da intervenção socioeducativa como estratégia de fortalecimento de vínculos, promoção do autocuidado e incentivo à corresponsabilidade familiar.

Resultados e discussão

A intervenção evidenciou a relevância de espaços coletivos de escuta e acolhimento para mães atípicas e responsáveis familiares. As atividades favoreceram a expressão de sentimentos relacionados à sobrecarga do cuidado, ao cansaço emocional e às dificuldades enfrentadas no cotidiano.

As dinâmicas desenvolvidas estimularam a reflexão sobre o autocuidado como elemento indispensável para o bem-estar das mulheres cuidadoras. Além disso, contribuíram para a valorização das experiências individuais e para o fortalecimento das redes de apoio entre as participantes.

Observou-se também a ampliação das discussões sobre inclusão, corresponsabilidade familiar e parceria entre família e escola, aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças e para a construção de práticas mais inclusivas.

Os resultados reforçam as contribuições de Freire (1996) acerca da potência do diálogo como instrumento de conscientização e transformação, bem como a perspectiva de Tronto (1997) sobre a necessidade de compartilhamento social das responsabilidades do cuidado.

Considerações finais

A intervenção socioeducativa demonstrou que ações dialógicas e participativas constituem importantes estratégias para o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Ao promover espaços de acolhimento, escuta e reflexão, a proposta possibilitou a valorização das experiências das mães atípicas e a construção coletiva de conhecimentos relacionados ao autocuidado, à inclusão e à corresponsabilidade familiar.

Concluiu-se que iniciativas dessa natureza contribuem para o fortalecimento das redes de apoio, para a promoção da inclusão e para o desenvolvimento de práticas mais humanizadas no contexto familiar e comunitário. Recomenda-se a continuidade de ações semelhantes no âmbito dos serviços socioassistenciais, ampliando as oportunidades de diálogo, formação e fortalecimento dos sujeitos envolvidos.

Referências

ASPERGER, Hans. Autistic psychopathy in childhood. In: FRITH, Uta (org.). **Autism and Asperger Syndrome**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 37-92.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.062, de 2024**. Institui a Política Nacional de Proteção às Mães Atípicas e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br. Acesso em: 28 jul. 2026.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

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

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 175-189, 1998.

GUTIERREZ, Denise Machado Duran. Papel da mulher de camadas populares de Manaus na produção de cuidados da saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 707-720, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-12902009000400014.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, New York, v. 2, p. 217-250, 1943.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 40, p. 139-153, 2018.

SANTOS, Maria Cremilda Lima; SANTOS, Janeide Bispo dos. Dinâmica de grupo: estratégia favorável ao trabalho colaborativo. **Revista Ouricuri**, Juazeiro, v. 14, n. 2, p. 3-16, 2024.

STURMER, T. R.; MARIN, A. H.; OLIVEIRA, D. S. Compreendendo a estrutura familiar e sua relação com a parentalidade: relato de caso de um casal em terapia de abordagem sistêmica. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 55-68, 2016.

TRONTO, Joan. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (org.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

MEMÓRIAS QUE APROXIMAM GERAÇÕES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM JOVENS E MULHERES IDOSAS

Glaibson Santos Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

O envelhecimento populacional e as transformações nas formas de convivência social têm evidenciado a necessidade de fortalecer iniciativas que promovam o diálogo entre diferentes gerações, especialmente em comunidades onde os saberes, as memórias e as experiências das pessoas idosas nem sempre recebem o reconhecimento e a valorização que lhes são devidos, tornando cada vez mais necessárias ações que favoreçam o encontro entre diferentes gerações e o reconhecimento das contribuições das pessoas idosas para a vida comunitária.

Nesse contexto, as mulheres idosas ocupam um lugar de destaque por preservarem práticas culturais, histórias de vida e conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias, constituindo importantes referências para a memória social das comunidades das quais fazem parte.

No distrito de Barreiros (Riachão do Jacuípe, território da Bacia do Jacuípe, Bahia), um grupo comunitário formado por mulheres idosas desenvolve, há vários anos, atividades voltadas à convivência, ao fortalecimento de vínculos e à preservação de manifestações culturais locais. Apesar da relevância desse grupo para a comunidade, observava-se uma participação limitada das gerações mais jovens em suas atividades, reduzindo as oportunidades de compartilhamento de experiências e de reconhecimento dos saberes construídos por essas mulheres ao longo da vida. Diante desse cenário, torna-se relevante desenvolver estratégias educativas que favoreçam o diálogo intergeracional, por meio de processos grupais capazes de promover a valorização das memórias e dos saberes comunitários.

A experiência relatada neste trabalho emergiu das discussões teórico-metodológicas e do desenvolvimento de uma ação interventiva propostos no componente curricular Processos Grupais, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ministrado pelas professoras Mônica Moreira de Oliveira Torres e Patrícia Júlia Souza Coelho.

A ação planejada se sustentou na ideia de que práticas interventivas, sob a perspectiva dos processos grupais, favorecem a interação entre diferentes sujeitos e podem se constituir em espaços de aprendizagem, diálogo e transformação social. Desse modo, os estudos de Bosi (1994), Pichon-Rivière (2009) e Freire (2021) foram basilares para fundamentar as reflexões concernentes à ação interventiva educativa descrita neste texto.

Para Pichon-Rivière (2009), o grupo representa um espaço privilegiado para a construção de vínculos e para a produção coletiva de conhecimentos, possibilitando que os participantes ampliem sua compreensão sobre si mesmos, sobre o outro e sobre a realidade em que estão inseridos. Nessa mesma direção, Freire (2021) defende que o diálogo e a valorização dos saberes produzidos nas experiências de vida constituem elementos fundamentais dos processos educativos, enquanto Bosi (1994) destaca que as memórias das pessoas idosas representam importante patrimônio cultural, preservando histórias e experiências que contribuem para a construção da identidade coletiva.

Foi nesse contexto que se desenvolveu a intervenção educativa "*Tecendo memórias e gerações: uma intervenção educativa para a valorização dos saberes de mulheres idosas do território da Bacia do Jacuípe*", estruturada a partir de estratégias grupais que buscaram promover a aproximação entre jovens e mulheres idosas por meio do compartilhamento de objetos afetivos, narrativas de vida e vivências coletivas. Mais do que favorecer um encontro entre diferentes gerações, a proposta procurou criar um ambiente de escuta, reconhecimento e valorização das experiências das mulheres idosas, compreendendo as memórias compartilhadas como elemento mediador da construção de vínculos e do fortalecimento das relações comunitárias.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo central relatar a experiência de uma intervenção educativa realizada entre jovens e mulheres idosas de uma comunidade do território da Bacia do Jacuípe, discutindo as contribuições dos processos grupais para a valorização das memórias, o fortalecimento dos vínculos intergeracionais e o reconhecimento dos saberes construídos pelas mulheres idosas.

Referencial teórico

Os processos grupais constituem importante campo de estudo para a compreensão das relações estabelecidas entre sujeitos que compartilham objetivos, experiências e formas de convivência. Entretanto, a simples reunião de pessoas em um mesmo espaço não caracteriza, necessariamente, a constituição de um grupo. Conforme discutido por Alexandre (2002), diversos aspectos precisam ser considerados para diferenciar um grupo de outras situações em que apenas se verifica a presença simultânea de indivíduos.

Por esse motivo, torna-se fundamental compreender as características que constituem um grupo, considerando que sua organização ocorre em determinado contexto social, cultural e econômico, o qual influencia diretamente sua identidade, suas relações e seus modos de funcionamento. Os grupos sociais estabelecem-se por meio de uma rede contínua de relações, na qual seus integrantes compartilham objetivos, atribuem significados às experiências vividas e constroem sentidos coletivos. Nesse contexto, Alexandre (2002, p. 212) conceitua processos grupais como:

> [...] um conjunto de pessoas num processo de relação mútua e organizado com o propósito de atingir um objetivo imediato ou mais a longo prazo. O imediato pode ser, por exemplo, fazer um trabalho escolar e, mais a longo prazo, editar um jornal impresso para a turma.

Segundo o mesmo autor, "a realização do objetivo impõe tarefas, regras que regulem as relações entre as pessoas (normas), num processo de comunicação entre todos os participantes e o próprio desenvolvimento do grupo em direção ao seu objetivo" (Alexandre, 2002, p.211). Tal concepção remete à importância de, ao buscar conhecer determinado grupo social, tomar como ponto de partida o entendimento do objetivo do grupo, este que de certa forma se torna a razão de existir.

Ainda sobre a concepção de grupo, Martins (2003) ressalta que

> [...] em geral os autores definem grupo como sendo uma unidade que se dá quando os indivíduos interagem entre si e compartilham algumas normas e objetivo. Muitos são os aspectos indicados como relevantes para diferenciar um grupo de outras situações em que verificamos a presença de várias pessoas em uma mesma atividade.

Entre esses processos, a liderança assume especial relevância, sobretudo quando se trata da articulação entre pesquisadores e grupos sociais já constituídos. Qualquer pessoa externa que pretende desenvolver ações junto a um grupo necessita, inicialmente, estabelecer diálogo com

sua liderança, que atua como elo entre os participantes, favorecendo a comunicação, a escuta e a mobilização coletiva.

Ainda que as formas de liderança possam variar, sua presença constitui elemento importante para o fortalecimento, permanência e organização dos grupos sociais. Na intervenção relatada neste estudo, esse aspecto mostrou-se evidente pela atuação da coordenadora do grupo de mulheres idosas, cuja participação foi decisiva para a mobilização das integrantes, para a construção de um ambiente de confiança e para o desenvolvimento das atividades propostas.

Nessa perspectiva, Martins (2003), ao discutir o pensamento de Martín-Baró, reforça que os processos grupais não podem ser compreendidos apenas pela estrutura formal do grupo, mas pelas relações estabelecidas entre seus participantes, pelas formas de participação, pelas relações de poder e pela construção coletiva de significados. Assim, o grupo constitui um espaço dinâmico de produção de vínculos, de aprendizagem e de transformação social, aspectos que se mostraram fundamentais na experiência desenvolvida.

Dessa forma, compreende-se que os processos grupais constituem espaços de interação, aprendizagem coletiva e construção compartilhada de sentidos, favorecendo o diálogo intergeracional, o fortalecimento dos vínculos comunitários e a valorização das trajetórias, memórias e saberes produzidos pelas mulheres idosas. Essa compreensão orientou o planejamento e a realização da intervenção educativa relatada neste estudo.

Nessa direção, a proposta dialoga com as contribuições de Pichon-Rivière (2009), ao compreender o grupo como espaço privilegiado de aprendizagem e transformação social; com Paulo Freire (2021), ao reconhecer o diálogo, a escuta e a valorização dos saberes dos sujeitos como elementos fundamentais dos processos educativos; e com Ecléa Bosi (1994), ao reconhecer as memórias das pessoas idosas como patrimônio vivo de experiências, histórias e saberes, cuja preservação contribui para a valorização da identidade e da cultura das comunidades.

À luz dessas contribuições teóricas, compreende-se que os processos grupais ultrapassam a simples reunião de indivíduos em um mesmo espaço, constituindo experiências coletivas capazes de favorecer a construção de vínculos, a circulação de memórias, a aprendizagem compartilhada e o fortalecimento das relações entre diferentes gerações. Foi nessa perspectiva que a intervenção educativa descrita neste artigo foi

concebida e desenvolvida, utilizando as memórias compartilhadas como dispositivo de aproximação entre jovens e mulheres idosas.

Aspectos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, fundamentado nos pressupostos da pesquisa-intervenção, por compreender que o conhecimento é produzido a partir da interação entre pesquisadores e participantes, em contextos reais de convivência e aprendizagem.

A intervenção foi planejada com base nos referenciais teórico-metodológicos vinculados às discussões concernentes aos processos grupais, priorizando dinâmicas que favorecessem o diálogo, a construção de vínculos e a valorização das experiências de vida das participantes.

Essa experiência foi desenvolvida no Distrito de Barreiros, uma comunidade pertencente ao município de Riachão do Jacuípe (Território da Bacia do Jacuípe), no estado da Bahia e contou com a participação de 26 pessoas, no total: 13 mulheres idosas, integrantes de um grupo comunitário local, e 13 jovens estudantes participantes do Programa Mais Estudo, do Governo do Estado da Bahia. A escolha dos jovens ocorreu em razão de sua participação nas atividades de monitoria do programa, considerando o potencial de atuação desses estudantes em ações de protagonismo e interação comunitária.

Anteriormente à realização da intervenção, foram promovidos encontros distintos com cada um dos grupos participantes. Esses momentos tiveram como finalidade apresentar os objetivos da proposta, esclarecer a dinâmica do encontro, estimular a participação voluntária e favorecer a aproximação inicial entre pesquisadores e participantes. Paralelamente, a coordenadora do grupo de mulheres idosas desempenhou papel fundamental na mobilização das participantes, colaborando na organização da atividade e fortalecendo a relação de confiança estabelecida durante todo o processo.

A escolha do local também constituiu um elemento metodológico importante. Optou-se por um espaço localizado na região central da comunidade, de fácil acesso e reconhecido pelos participantes como ambiente acolhedor, possibilitando condições favoráveis para o desenvolvimento das atividades e para a interação entre os diferentes grupos geracionais.

A intervenção foi organizada em momentos sucessivos e articulados entre si. Inicialmente, realizou-se uma acolhida musical, utilizando instrumentos de fácil execução (pandeiros e chocalhos típicos de cantadeiras de roda) distribuídos entre os participantes, favorecendo a integração do grupo e a criação de um ambiente de descontração e pertencimento.

Em seguida, foram apresentados os objetivos do encontro e desenvolvida a dinâmica "Objetos que Criam Laços", na qual cada participante compartilhou um objeto de significativo valor afetivo, narrando as memórias, experiências e significados associados àquele elemento.

Durante a atividade, após cada relato, o participante escolhia espontaneamente quem realizaria a apresentação seguinte, acompanhando essa escolha de um gesto de afeto, como abraço, aperto de mão ou outra manifestação de acolhimento.

Posteriormente, os objetos permaneceram dispostos no centro da roda, formando uma composição simbólica das memórias compartilhadas pelo grupo. Na sequência, os jovens participaram de um momento de reflexão coletiva acerca das narrativas apresentadas, compartilhando suas percepções com as mulheres idosas. O encontro foi concluído com a troca de mensagens entre os participantes, avaliação oral da experiência e um momento de confraternização por meio de um lanche coletivo com alimentos característicos da cultura regional.

Os registros da experiência foram produzidos por meio da observação participante realizada pelos pesquisadores, complementados por registros fotográficos autorizados e pelas percepções manifestadas espontaneamente pelos sujeitos, durante e após a intervenção.

A análise da experiência ocorreu de forma descritivo-reflexiva, buscando compreender as contribuições dos processos grupais para o fortalecimento dos vínculos intergeracionais, para a valorização das memórias das mulheres idosas e para o reconhecimento dos saberes construídos ao longo de suas trajetórias de vida.

A participação dos sujeitos ocorreu de forma voluntária, mediante convite prévio, sendo preservados, neste relato, os princípios éticos relacionados ao respeito à identidade, à privacidade e à dignidade dos participantes.

Resultados e discussões

Sob a perspectiva dos processos grupais, essas ações preliminares mostraram-se importantes para favorecer a aproximação entre os participantes, reduzir possíveis barreiras relacionais e criar condições para o desenvolvimento das atividades propostas.

Desse modo, antes da realização do encontro foram desenvolvidas ações preparatórias distintas com cada um dos grupos, contemplando reuniões de sensibilização para apresentação da proposta, esclarecimento dos objetivos da intervenção e convite à participação voluntária. Também houve a participação ativa da coordenadora do grupo de mulheres idosas, cuja atuação foi fundamental tanto na mobilização das participantes quanto na construção de um ambiente de confiança entre os envolvidos.

A participação de estudantes integrantes do Programa Mais Estudo também se mostrou significativa, no desenvolvimento dessa proposta, uma vez que esses jovens, frequentemente envolvidos em ações de protagonismo estudantil, assumiram durante a intervenção uma postura de escuta atenta e sensível às narrativas das mulheres idosas, ampliando suas percepções acerca da história e da cultura da própria comunidade.

Outro aspecto relevante foi a escolha do espaço destinado à realização da intervenção. Optou-se por um ambiente localizado na região central da comunidade, de fácil acesso e reconhecido pelos participantes como um espaço acolhedor, favorecendo a presença dos dois grupos e contribuindo para a criação de um clima de convivência, escuta e interação desde os momentos iniciais do encontro.

Conforme discutido por Pichon-Rivière (2009), a constituição de um grupo envolve a construção progressiva de vínculos capazes de favorecer processos de interação, aprendizagem e transformação coletiva. Assim, a dinâmica "Objetos que Criam Laços" constituiu o momento central da intervenção, na medida que cada participante apresentou um objeto de significativo valor afetivo, compartilhando com o grupo lembranças, histórias e experiências relacionadas àquele elemento.

Conforme as narrativas eram compartilhadas, observou-se que os jovens e as mulheres idosas passaram a revelar aspectos de suas trajetórias pessoais, até então, pouco conhecidos, inclusive por pessoas com quem conviviam cotidianamente. Esse movimento evidenciou que o ambiente construído durante a intervenção favoreceu relações de confiança e

pertencimento, possibilitando que experiências marcadas por afetos, perdas, conquistas e lembranças fossem espontaneamente compartilhadas.

Os objetos apresentados extrapolaram sua dimensão material, assumindo o papel de mediadores das memórias e das relações estabelecidas durante o encontro. Fotografias, brinquedos, instrumentos musicais, utensílios domésticos, objetos religiosos, peças artesanais e outros elementos passaram a representar histórias de vida, relações familiares, conquistas, perdas, afetos e experiências construídas ao longo do tempo. Ao serem dispostos coletivamente no centro da roda, esses objetos passaram a compor uma memória compartilhada do grupo, simbolizando a diversidade de experiências reunidas naquele espaço de convivência.

Nessa perspectiva, o diálogo estabelecido, a partir das experiências vividas, aproxima-se da concepção freireana de educação, ao reconhecer os saberes construídos pelos sujeitos em seus contextos de vida como ponto de partida para processos de aprendizagem e construção coletiva do conhecimento (Freire, 2021).

Outro aspecto que contribuiu para o fortalecimento das relações grupais foi a forma como se deu a condução das falas. Ao concluir sua apresentação, cada participante escolhia espontaneamente quem daria continuidade à atividade, acompanhando essa escolha de um gesto de afeto, como um abraço ou outra demonstração de carinho. Embora, o gesto de afeto, inicialmente, tenha sido pensado apenas como estratégia de transição entre as apresentações, esse momento favoreceu o fortalecimento dos vínculos entre jovens e mulheres idosas, conferindo maior horizontalidade à dinâmica e ampliando o sentimento de pertencimento ao grupo.

Nesse sentido, durante o compartilhamento das narrativas, observaram-se manifestações espontâneas de emoção, expressas por meio de lágrimas, pausas nas falas, abraços e demonstrações de carinho entre os participantes. Esses momentos evidenciaram o potencial da intervenção para mobilizar dimensões afetivas relacionadas às memórias evocadas, fortalecendo processos de escuta sensível, reconhecimento mútuo e valorização das experiências de vida compartilhadas.

Os relatos obtidos, nos dias posteriores à intervenção e às observações realizadas pelos mediadores da ação, indicaram que os efeitos da experiência não se restringiram ao momento do encontro. Nos dias seguintes, tanto as mulheres idosas quanto os jovens, relataram mudanças na forma de se relacionarem na comunidade, demonstrando maior proximidade, respeito e interesse pelas histórias de vida uns dos outros.

Nesse contexto, de acordo com Bosi (1994), as memórias das pessoas idosas constituem importante patrimônio social e cultural, por preservar experiências individuais que, ao serem compartilhadas, passam a integrar a memória coletiva da comunidade.

Embora essas percepções decorram de observações posteriores e não de um acompanhamento sistemático, elas indicam que a experiência ultrapassou o caráter pontual da atividade, produzindo repercussões positivas na convivência entre as diferentes gerações e reforçando o potencial das intervenções grupais como estratégias de fortalecimento dos vínculos comunitários, valorização da memória social e reconhecimento dos saberes construídos pelas mulheres idosas.

Considerações finais

A experiência relatada neste estudo evidenciou o potencial das intervenções educativas fundamentadas nos processos grupais para promover o diálogo entre diferentes gerações, fortalecer vínculos comunitários e valorizar as memórias e os saberes das mulheres idosas.

Ao proporcionar um espaço de escuta, compartilhamento e reconhecimento das trajetórias de vida dos participantes, a intervenção favoreceu a construção de relações mais próximas entre jovens e mulheres idosas, alcançando o objetivo proposto neste trabalho.

As estratégias metodológicas adotadas, especialmente a utilização de objetos de valor afetivo como mediadores das narrativas, a organização dos participantes em roda e a realização de dinâmicas pautadas na escuta e no diálogo, mostraram-se adequadas para estimular a participação coletiva e favorecer a emergência de experiências, sentimentos e memórias que dificilmente seriam compartilhados em situações cotidianas.

Nesse sentido, a intervenção reafirma a compreensão de Pichon-Rivière (2009) acerca do grupo como espaço privilegiado para a construção de vínculos, aprendizagem e transformação das relações entre os sujeitos. Além da valorização das experiências das mulheres idosas, a intervenção contribuiu para sensibilizar os jovens quanto à importância da preservação da memória social e do reconhecimento dos saberes construídos ao longo da vida.

As manifestações espontâneas de afeto, respeito e emoção observadas durante o encontro, bem como os relatos posteriores dos participantes, indicam que a experiência produziu repercussões que ultrapassaram

o momento da atividade, fortalecendo as relações de convivência na comunidade e ampliando o diálogo entre as gerações.

Embora este relato esteja circunscrito a uma única experiência desenvolvida em contexto comunitário específico, seus resultados sinalizam que intervenções educativas fundamentadas nos processos grupais podem constituir estratégias relevantes para aproximar diferentes gerações, fortalecer vínculos comunitários e preservar memórias coletivas.

Espera-se que esta experiência possa inspirar novas ações em outros contextos educativos e sociais, bem como estimular o desenvolvimento de estudos que aprofundem a compreensão acerca das contribuições das práticas intergeracionais para a formação humana e para o fortalecimento das comunidades.

Assim, mais do que promover um encontro entre jovens e mulheres idosas, a intervenção demonstrou que a memória compartilhada pode constituir um potente dispositivo educativo para a construção de vínculos, o reconhecimento dos sujeitos e o fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade.

Referências

ALEXANDRE, Marcos. **Breve descrição sobre processos grupais**. Comum, Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, p. 209-219, ago./dez. 2002. Disponível em: http://www.sinprorio.org.br/admin/assets/uploads/files/ef37ebreve-descricao-sobre-processos-grupais.pdf. Acesso em: 12 jul. 2026.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. Disponível em: https://books.google.com/books?id=AIM9E76hFYcC. Acesso em: 13 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Edição especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. Disponível em: https://books.google.com/books?hl=pt-BR&id=feRDEAAAQBAJ. Acesso em: 15 jul. 2026.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira**.** Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 201-217, jan./jun. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-71822003000100011. Acesso em: 12 jul. 2026.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupa**l. 8. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. Disponível em: https://www.martinsfontespaulista.com.br/o-processo-grupal-576218/p. Acesso em: 12 jul. 2026.

O RIO DA MEMÓRIA: CORPO, TERRITÓRIO E ORALIDADE COM AS GRIÔS DOS QUILOMBOS DE PARATINGA-BA

Arlete Rodrigues de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Elisangela Aparecida Vicente Rego
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Genilza Castro Carneiro
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

César Costa Vitorino
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

Este trabalho nasce do encontro entre a tradição oral vivenciada pelas griôs dos quilombos de Paratinga-BA e o arcabouço teórico de grandes intelectuais negras brasileiras, tais como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Beatriz Nascimento (1942-1995). Esta última, historiadora e pesquisadora cujos trabalhos articulam História e Antropologia, dedicou sua trajetória ao estudo do que denominou como 'sistemas sociais alternativos organizados por pessoas Negras', investigando as continuidades entre quilombos e favelas (Reis, 2022).

A problematização central que guia esta investigação questiona: De que maneira a memória e a oralidade das griôs de Paratinga funcionam como dinâmicas de resistência política e de sustentação do território quilombola frente aos processos históricos de apagamento e vulnerabilização? A partir dessa inquietação, compreende-se que a palavra dita e a performance do corpo idoso nessas comunidades não são meros fragmentos de um passado nostálgico, mas forças vivas que estruturam o presente e garantem o futuro da coletividade.

Essa dimensão viva da memória oral encontra respaldo teórico no conceito de escrevivência. Segundo Evaristo (2020), a escrevivência emerge

das memórias coletivas e vivências das mulheres negras como um ato de resistência, existência e denúncia. Em profunda articulação com a tradição oral, essa escrita recusa a função de apaziguamento social — o "ninar os da casa-grande" — para tensionar silenciamentos históricos, afirmar a humanidade e preservar a memória negra.

Com base nessa premissa, o objetivo deste artigo é analisar a trajetória de vida e os saberes orais das griôs de Paratinga-BA à luz dos conceitos de escrevivência, corpo-território e das epistemologias de autoras negras brasileiras. Busca-se mapear como as rezas, os cantos, as medicinas tradicionais e os relatos da ancestralidade tecem um painel de resistência contínua na região do Velho Chico.

A justificativa para esta pesquisa assenta-se na urgência de registrar, visibilizar e validar o conhecimento produzido pelas matriarcas tradicionais do interior baiano. Em um cenário em que a historiografia oficial frequentemente silenciou a participação da mulher negra sertaneja, torna-se imprescindível cruzar as teorias da academia com a sabedoria das margens, reconhecendo nas griôs a condição de intelectuais fundamentais da tradição oral e da nossa memória coletiva. Conforme afirma Lélia Gonzalez (1988), a cultura negra brasileira é marcada por estratégias permanentes de resistência, articuladas sobretudo pelas mulheres, responsáveis pela continuidade das práticas culturais e do patrimônio comunitário.

As Águas que nos banham: Fundamentação teórica e epistemológicas

Ao analisar a gênese de Becos da Memória, Araujo (2019) destaca que a escrevivência se consolida como uma recusa dos estereótipos e uma tomada da palavra por mulheres negras que transitam pelas margens. Essa perspectiva é central para compreender o papel político e pedagógico exercido pelas matriarcas de Paratinga. Quando a mulher negra toma para si o direito de narrar o cotidiano, ela estabelece uma historiografia alternativa (Araujo, 2019). No contexto dos quilombos de Paratinga, o "corpo-território" das griôs atua como suporte dessa memória viva: suas rezas, cantos e relatos de cativeiro e libertação funcionam como a tradução oral da escrevivência, na qual a experiência da coletividade é (re)contada para garantir a manutenção da vida e do território.

A própria Conceição Evaristo, em entrevista concedida ao Programa Roda Viva (2021), reforça essa dimensão ao destacar que a escrevivência não nasce da abstração acadêmica, mas da vivência marcada no corpo e na voz das mulheres negras que a antecederam. Para a autora, a memória

falada e vivida é o suporte sobre o qual se edifica a narrativa de resistência contra o apagamento histórico.

A noção de corpo como inscrição da história também perpassa a obra de Carolina. Enquanto nas griôs quilombolas essa força se manifesta nos cantos e rezas, em Carolina ela aparece marcada na experiência física: o corpo exaurido pelo trabalho informal e atravessado pela dor da fome — a qual denominava "a cor amarela". Escrever à luz de velas no interior da favela constitui um ato de resistência equivalente à luta das matriarcas sertanejas pela salvaguarda de suas terras.

Complementando as contribuições da escrevivência, a fundamentação teórica deste trabalho apoia-se nas formulações de Beatriz Nascimento acerca do "kilombo/quilombo" e da relação entre corpo e território. Como aponta Reis (2022), para Nascimento o quilombo ultrapassa a definição estritamente historiográfica para se consolidar como um espaço simbólico de resistência cultural e autodefinição. Em sua perspectiva, o corpo negro constitui um documento vivo e um "território de reconstrução individual e coletiva do 'eu sou'", cuja potência ganha vida na circulação e no ajuntamento comunitário que desafia os apagamentos coloniais (Reis, 2022).

Portanto, articular a escrita de Carolina Maria de Jesus, a escrevivência de Conceição Evaristo e a conceituação de quilombo em Beatriz Nascimento permite reconhecer um contínuo epistemológico. Seja no campo, no quilombo ou na periferia urbana, quando a mulher negra toma a palavra e coloca seu corpo a serviço da memória, transforma a voz em ferramenta de preservação da vida e de soberania do seu povo.

O Território e o Fluxo: Paratinga e suas Comunidades Quilombolas

Falar e refletir sobre Paratinga, no Território de Identidade Velho Chico, no Oeste da Bahia, às margens do Rio São Francisco , que segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) possui uma população estimada de 29.252 habitantes, implica reconhecer que ultrapassa a restrita compreensão de espaço geográfico, se faz necessário evidenciar um espaço vivo, de produção de identidades, memórias, relações de pertencimento e resistência constituído por relações históricas, culturais, sociais e políticas.

Nessa perspectiva, o território pode ser compreendido como fluxo, isto é, um espaço em constante produção pelas interações entre sujeitos, culturas, práticas sociais, saberes e vivências. Essa concepção contraria a ideia de território como uma realidade estanque, fixa, e sim um processo de reconstrução pelas experiencias coletivas.

Como afirma Milton Santos (2005):

> o território usado se constitui em uma categoria essencial para a elaboração sobre o futuro. O uso do território se dá pela dinâmica dos lugares. O lugar é proposto por ele como sendo o espaço do acontecer solidário. Estas solidariedades definem usos e geram valores de múltiplas naturezas: culturais, antropológicos, econômicos, sociais, financeiros, para citar alguns. Mas as solidariedades pressupõem coexistências, logo pressupõem o espaço geográfico. (Santos, 2005, p.253)

Sob essa ótica, as comunidades quilombolas de Paratinga: Tomba, Lagoa do Jacaré, Barro Vermelho e Poção de Santo Antônio transformam o território em um espaço vivo, dinamizado pela ancestralidade e por práticas socioculturais e religiosas. Certificadas pela Fundação Cultural Palmares e reconhecidas pela Lei Municipal nº 825/2017, essas comunidades somam 5.472 habitantes (IBGE, 2022) e preservam um valioso patrimônio histórico e cultural fortalecido ao longo das gerações.

A oralidade, religiosidade, praticas culturais, laços sociais são características fortes e compartilhadas entre crianças, jovens, adultos e idosos, fortalecendo o pertencimento e memorias coletivas. Como afirma Yeda Pessoa de Castro (2001), a herança africana no Brasil não se limita ao vocabulário ou às manifestações culturais, mas permanece viva nas formas de falar, viver, celebrar e transmitir conhecimentos entre gerações.

Tais memórias como as águas do Rio São Francisco nunca permanece imóvel, mas segue seu curso fortalecendo vidas, histórias e identidades. Nesse território as mulheres griôs desempenham um papel fundamental como guardiãs dos saberes ancestrais, preservando por meio da oralidade conhecimentos que ultrapassam gerações, consideradas bibliotecas humanas da ancestralidade, transmitem valores, ensinamentos, crenças, rezas, cultos religiosos, culinária, modos de vida.

Re (conhecer) as comunidades quilombolas de Paratinga produzem territorialidade próprias, fundamentadas na coletividade, ancestralidade, ou seja, o território quilombola representa muito mais que um espaço geográfico constitui um espaço social, político, cultural e simbólico. A reflexão de Nascimento sobre o quilombo como espaço de resistência

existencial e territorial ganha vida no documentário Ôrí (1989), no qual a autora ancora o conceito de quilombo para retraçar continuidades entre a ancestralidade africana e suas redefinições contemporâneas (Reis, 2022). Como postula Nascimento (1989): "A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou." (Beatriz Nascimento, 1989)

Assim, compreender que "o território e o fluxo" significa reconhecer que Paratinga e suas comunidades quilombolas são espaços permanentemente constituídos pelo movimento de pessoas, saberes, afetos, histórias e resistências. Trata-se de um território que se reinventa continuamente sem romper com suas raízes ancestrais, fortalecendo identidades coletivas e reafirmando o protagonismo dos povos quilombolas na construção da história, da cultura e da educação no Território de Identidade Velho Chico.

O Rio da Memória: a voz e a vida das Griôs de Paratinga

Paratinga município às margens do rio São Francisco, seguindo firme seu curso, assim a memória coletiva das comunidades quilombolas permanecem vivas, transmitidas através das vivências de seus quilombolas.

Outro aspecto relevante refere-se ao protagonismo feminino na preservação desses saberes. Nas comunidades quilombolas de Paratinga, são frequentemente as mulheres mais velhas que assumem a responsabilidade pela educação das novas gerações através da palavra. A aprendizagem acontece de forma comunitária, integrada ao cotidiano e profundamente vinculada às experiências vividas. Tais vivências, tais memórias são transmitidas pela sabedoria de pessoas da comunidade, nossas griôs.

A palavra "griô", inspirada nos griots da África Ocidental, refere-se às pessoas que guardam e transmitem a memória coletiva pela palavra falada. No contexto quilombola brasileiro, o termo foi ressignificado para valorizar quem mantém viva a tradição oral como pilar da identidade afro-brasileira. Assim, a oralidade atua como produção de conhecimento, resistência cultural e afirmação política contra os processos históricos de invisibilização dos povos negros.

Salom (2024) acompanha os griôs em contextos escolares e comunitários, buscando compreender as relações entre as práticas educativas formais e os saberes ancestrais construídos em espaços tradicionais. Em seu estudo, contextualiza a figura do griô em seu contexto africano e analisa

sua crescente presença no Brasil contemporâneo.As contribuições desse pesquisador fundamentaram a presente pesquisa ao oferecer subsídios para a construção de um olhar voltado à atuação de mulheres quilombolas como contadoras de histórias e guardiãs da memória e da tradição oral.

Em Paratinga, as griôs desempenham papel essencial na preservação da memória das comunidades quilombolas. São elas que narram a origem das famílias, recordam as lutas pela permanência na terra, explicam os significados das festas religiosas, das rezas, das benzedeiras e das plantas medicinais herdadas dos antepassados africanos. Cada narrativa carrega marcas da experiência coletiva e fortalece o sentimento de pertencimento ao território. Exemplo dessa sabedoria ancestral é Dona Belarmina, do quilombo Lagoa do Jacaré. Aos 106 anos, lúcida e muito respeitada em todo o município, ela atua como guardiã das memórias e contadora de causos da comunidade.

Mais do que contadoras de histórias, essas griôs atuam como verdadeiras mães e líderes da comunidade. Elas ensinam e orientam a todos no dia a dia: mesmo sem diploma, guardam os saberes mais importantes para manter o povo unido. Como verdadeiras bibliotecas vivas, elas lideram a comunidade, guiando os mais jovens nas decisões importantes e na luta para proteger suas terras.

Toda essa sabedoria e ligação com os antepassados ficaram claras quando duas griôs conversaram sobre sua fé e religiosidade:

> Dona Bela, enquanto segurava um terço na mão, evidenciando sua devoção diária em oração por si e pelos demais, enfatizou: "É Deus quem toma conta dos meus fios, eu rezo por eles. É assim, eu não tenho nada pra dá [...]".

Na mesma vertente, a idosa Dona Lídia compartilhou sua fé na tradição dos Nagô: "[...] agora em 13 de maio é dia dos Nagô. Eles existe, eu sei que ele existe. Eles vieram me falar que a festa dele é 23 de abril e que tratasse de fazer as coisas dele. E quando eu faço, aqui enche de gente."

Além da dimensão espiritual, as memórias de Dona Bela resgatam a subsistência do território, como a pesca do surubim no Rio São Francisco, onde as mulheres tratavam o pescado e a fartura da "matança de gado" aos domingos, que atraía vizinhos para trocas comerciais e festividades. Nesse cenário de convivência, os quilombolas sustentavam a articulação social da comunidade.

Como ensina Hampâté Bâ (2010), quando um ancião morre, "é como se uma biblioteca inteira fosse incendiada", o que evidencia o valor

inestimável da tradição oral para a preservação das culturas africanas e afro-diaspóricas. Com o falecimento recente de nossa griô Dona Lídia, do Quilombo Tomba, em julho de 2026, mais uma biblioteca ancestral partiu; contudo, ela cumpriu seu papel ao externar a potência do povo quilombola, mantendo vivos a religiosidade, o saborear das ervas medicinais e o ofício de benzedeira, reafirmando em voz alta a resistência de seu território.

As pesquisas sobre a memória quilombola demonstram narrativas e saberes de griôs e mestras como Dona Lídia (in memória), Dona Bela (106 anos), Dona Nega de Eliseu, Carmozina, Anália, Gregoria (101) e Lourdes de Toin são pilares da identidade e do patrimônio imaterial quilombola. Seja pelos relatos de vida ou pela salvaguarda dos reisados de samba — por meio do canto, da dança e da transmissão às novas gerações —, essas mulheres sustentam a cultura popular e a resistência política contra a exclusão social.

A memória oral construída pelas griôs também desafia a lógica da história oficial, nas comunidades quilombolas, a história é vivida, lembrada e compartilhada pela palavra. Cada conversa, cada canto entoado durante uma celebração religiosa ou cada ensinamento transmitido às crianças constitui uma prática educativa que fortalece a identidade coletiva. Através da oralidade os conhecimentos ancestrais permaneçam vivos, adaptando-se às transformações do tempo sem perder sua essência.

Nos quilombos de Paratinga, as griôs desempenham um papel que vai além do ato de contar histórias. Elas educam, orientam, aconselham e ensinam modos de viver fundamentados na solidariedade, no respeito aos ancestrais, na relação com a terra e na valorização das tradições afro-brasileiras.

Dessa forma, a tradição oral se consolida como um verdadeiro princípio educativo. A tradição oral se torna um princípio educativo. Diante disso, a memória compartilhada pelos mestres e mestras da tradição fortalece identidades, promove aprendizagens e estabelece um diálogo entre os conhecimentos ancestrais e a educação formal. A oralidade deixa de ser apenas uma forma de comunicação para tornar-se um instrumento de produção de conhecimento e de valorização das culturas negras.

O que se conectam a definição de tradição oral de Nei Lopes (2021).

> Tradição oral é, ao mesmo tempo, religião, conhecimento, ciência natural, aprendizado de ofício, história, divertimento e recreação. Baseada na prática e na experiência, ela se relaciona à totalidade do

> ser humano e, assim, contribui para criar um tipo especial de pessoa e moldar sua alma. (Lopes, 2021, p. 41).

Nessa conjuntura, a oralidade passa a ser um instrumento pedagógico. A escola quilombola pode reconhecer nas griôs importantes parceiras para a construção de práticas educativas que dialoguem com os conhecimentos do território.

As narrativas realizadas pelas griôs devem dialogar diretamente com a implementação da Educação Escolar Quilombola e da Lei nº 10.639/2003, oferecendo às escolas conhecimentos produzidos no próprio território, para permanecer vivas na educação a ancestralidade. Uma pedagogia Griô, a pedagogia da vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnico-raciais interagindo saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais para a elaboração do conhecimento, uma educação dialógica. Essa abordagem de aprendizado é um projeto de vida que tem o intuito de colocar em evidencia as vivências como foco o fortalecimento da identidade e a celebração ancestralidade.

Portanto, no território de identidade do Velho Chico, onde as comunidades de Paratinga mantêm vivas suas tradições, as griôs são protagonistas na preservação da história local. Suas vozes revelam experiências de resistência às desigualdades e ao apagamento cultural. Ao narrarem as memórias ancestrais, elas reafirmam a identidade quilombola e levam as novas gerações a valorizarem sua herança africana contra séculos de invisibilização.

Aspectos metodológicos

A presente pesquisa orienta-se por uma abordagem de natureza qualitativa, descritiva e participante ancorados na memória social, na tradição oral e nas dinâmicas de territorialidade quilombola. A investigação buscou compreender como as griôs das comunidades de Paratinga-BA preservam e transmitem saberes ancestrais por meio da oralidade.

Os procedimentos metodológicos foram executados em três etapas, combinando pesquisa bibliográfica, documental, trabalho de campo imersivo e análise qualitativa. O estudo ocorreu nas comunidades quilombolas do município de Paratinga-BA (Velho Chico): Tomba, Lagoa do Jacaré, Barro Vermelho e Poção de Santo Antônio. A escolha justifica-se pelo histórico de resistência e salvaguarda cultural no Rio São Francisco.

Os sujeitos centrais da pesquisa foram selecionados de forma intencional e amostragem, considerando o critério de reconhecimento comunitário como guardiãs da memória e da tradição oral (griôs/matriarcas). Participaram ativamente das interlocuções idosas das comunidades, com destaque para a liderança e os relatos de Dona Belarmina (Quilombo Lagoa do Jacaré) e Dona Lídia (in memoria, Quilombo Tomba).

Resultados e discussões

A análise das narrativas e vivências das griôs de Paratinga permite aferir que a oralidade opera como um recurso analítico e político tão legítimo quanto a palavra escrita. Observou-se que o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo se manifesta plenamente na fala das mais-velhas, uma vez que suas histórias pessoais não se dissociam da trajetória coletiva de seu povo.

A união entre o pensamento crítico de intelectuais negras e o cotidiano das comunidades revelou que a manutenção do território quilombola em Paratinga depende diretamente da autoridade moral e epistemológica exercida por suas matriarcas. Ao articularem os saberes da cura, da religiosidade e do manejo ambiental, as griôs formulam estratégias de autogestão e salvaguarda cultural que desafiam a lógica hegemônica de desenvolvimento que muitas vezes ameaça o Rio São Francisco e as populações ribeirinhas.

Considerações finais

Este estudo buscou compreender dimensões indissociáveis da produção e transmissão da memória nas comunidades quilombolas de Paratinga-BA, corpo, território e oralidade fundamentando-se nas griôs como protagonistas desse processo. As narrativas evidenciaram que a oralidade ultrapassa a função de somente de lembranças, configurando-se como uma prática que fortalece identidades, produz sentidos de pertencimento e assegura a continuidade dos saberes ancestrais.

Os resultados demonstram que as griôs desempenham um papel fundamental na preservação do patrimônio cultural imaterial, atuando como guardiãs da memória coletiva e mediadoras entre diferentes gerações. Por meio de suas histórias, cantos, rezas, narrativas, vivências, elas mantêm vivos conhecimentos que historicamente foram invisibilizados pelos modelos hegemônicos de produção do conhecimento. Nessa perspectiva,

o corpo revela-se como território de inscrição da memória, enquanto o território se apresenta como espaço de construção de identidades, resistência e reafirmação cultural.

A pesquisa também evidencia a necessidade de reconhecer a oralidade como uma epistemologia legítima, capaz de dialogar com o conhecimento científico sem perder sua especificidade. Tal compreensão contribui para a valorização das pedagogias de matriz africana e afro-brasileira, fortalecendo práticas educativas comprometidas com a diversidade cultural, a justiça social e a implementação das políticas voltadas à Educação Escolar Quilombola (EEQ) e à educação para as relações étnico-raciais.

Ao valorizar as vozes das griôs, este trabalho reafirma a importância de pesquisas que adotem metodologias participativas e sensíveis aos contextos socioculturais das comunidades tradicionais. O reconhecimento desses sujeitos como produtores de conhecimento representa um movimento de ruptura com perspectivas coloniais, que valorizavam o eurocentrismo, tal rompimento irá favorecer a construção de uma ciência mais plural, dialógica e comprometida com a valorização dos saberes historicamente marginalizados.

Conclui-se que o "Rio da Memória" simboliza a continuidade dos fluxos de conhecimento, afetos e experiências que sustentam a existência coletiva nos quilombos de Paratinga-BA. Como as águas que renovam a vida, as narrativas das griôs preservam a ancestralidade e a memória comunitária. Espera-se que este estudo fortaleça o reconhecimento da oralidade como patrimônio cultural e educativo, impulsionando pesquisas e práticas pedagógicas interculturais comprometidas com a descolonização do saber e a valorização das identidades negras.

Referências

ARAUJO, Eliza de Souza Silva. **Becos da Memória, de Conceição Evaristo**: uma escrevivência da memória da mulher negra no Brasil. 2019.

BRASIL. **Fundação Cultural Palmares. Quilombos certificados**. [Brasília, DF]: Fundação Cultural Palmares, 2024. Disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1WBjixnnjJWrDXsA2WvElj65rr-Z4nkNM-u5LclRV0lGs/edit?gid=680278480#gid=680278480. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obriga-

toriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia**: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras; Topbooks, 2001

EVARISTO, Conceição. **Entrevista ao Programa Roda Viva**. 6 de setembro de 2021. Acesso em: 22 de julho de 2026. https://x.com/roda-viva/status/1435049805294735362.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, n. 92/93, 1988.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradução viva. In: KIZEBO, Joseph (Ed.). **História geral da África, I:** Metodologia e pré-história da África. 2 ed. ver. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/paratinga/panorama. Acesso em 20 de julho 2026.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas**: uma introdução. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. ***Transcrição do filme Ôrí***. 1982b, São Paulo. (mimeo). Arquivo Nacional. Fundo Maria Beatriz Nascimento, Caixa 20, Código de Referência BR NA, RIO 2D.Disponível em file:///C:/Users/PC/Downloads/abpn,+Gerente+da+revista,+37-Re-ori-entar+Beatriz+Nascimento.pdf Acesso em 10 de jun de 2026.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô**: a reinvenção da roda. 1. ed. Lençóis, BA: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PARATINGA (BA). **Lei nº 825, de 22 de maio de 2017**. Reconhece os quilombos existentes no município de Paratinga, Bahia. Diário Oficial do Município, Paratinga, BA, 22 maio 2017. Disponível em: https://portal-datransparencia.com.brparatinga. Acesso em: 18 de julho de 2026.http://www.ipatrimonio.orgParatinga-quilombo-tomba.

REIS, Diego dos Santos. Beatriz Nascimento. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2022. Disponível em: https://ea.fflch.usp.br/autor/beatriz-nascimento. Acesso em: 20 de julho de 2026. ISSN: 2676-038X.

SALOM, Julio Souto. **O griô dentro e fora da escola**: para uma educação decolonial. Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES, v. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449 DOI: https://doi.org/10.26694/rles.v28i57.4669

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: **OSAL:** Observatório Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun.2005-). Buenos Aires : CLACSO, 2005- . -- ISSN 1515-328.Disponível https://wp.ufpel.edu.br/ppgdtsa/files/2014/10/Texto-Santos-M.-O-retorno-do-territorio.pdf. Acesso em 10 de julho de 2026.

PARTE IV (EIXO 03)

INTERFACES ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

CUIDAR DE QUEM ENSINA: CONVIVÊNCIA E SAÚDE MENTAL NO AMBIENTE DOCENTE NAS CIÊNCIAS HUMANAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Renata Santana da Cruz Mendes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Janeide Bispo do Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

O espaço escolar apresenta-se permeado por múltiplas demandas, que exigem dos docentes intenso esforço para atender às diversas atribuições inerentes ao exercício da profissão, implicando no uso contínuo da "atenção direcionada". Nesse contexto, o fortalecimento das relações de convivência, da colaboração e, consequentemente, da rede de apoio entre os profissionais revela-se essencial para a manutenção de sua saúde mental. Assim, pode-se afirmar que o fortalecimento das relações e das interações entre os docentes é primordial para a transformação dos espaços coletivos em ambientes que favoreçam o bem-estar.

Nessa perspectiva, este artigo apresenta um relato oriundo de uma intervenção proposta pelo componente curricular Processos Grupais do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XI, Serrinha. A intervenção foi desenvolvida com professores da área de Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia), totalizando nove profissionais, de uma instituição da Rede Estadual de Ensino, localizada na cidade de Serrinha (BA). A intervenção apresentou como temática: Cuidar de quem ensina: convivência e saúde mental no ambiente docente nas ciências humanas, visando promover um espaço de reflexão sobre a convivência entre os docentes e a construção coletiva de estratégias que contribuam para um ambiente de trabalho mais saudável, com foco na sala de professores.

O trabalho foi concebido partindo-se do pressuposto de que processos grupais possibilitam compreender as relações estabelecidas entre os sujeitos nos diferentes espaços educativos e sociais, reconhecendo o grupo, como elemento fundamental para o fortalecimento da cooperação, do diálogo e da construção coletiva de atitudes fundamentais para o fortalecimento de vínculos. A sala de professores, por ser um espaço de convivência coletiva, emerge como esta possibilidade.

Nesta direção, a atividade orientou-se buscando responder a seguinte questão: Quando foi a última vez que você saiu da sala de professores sentindo-se melhor do que entrou? Para tanto, considerando que "os objetivos direcionam as ações grupais", definiu-se promover uma reflexão entre os docentes sobre a importância da sala de professores como ambiente de convivência, diálogo e colaboração e possível restauração, a partir a aplicação das dinâmicas: Linha da Parceria e Cartão do Compromisso.

Metodologicamente, o trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa e natureza descritiva, apoiando-se na prática vivenciada com os docentes em contexto grupal no ambiente escolar. A análise dos resultados baseou-se em referencias que abordam processos grupais e na teoria de ambientes restauradores, direcionando a apreciação da vivência com os profissionais durante a intervenção.

No âmbito do programa de pós-graduação, a socialização de experiências proporciona a compreensão, no sentido de que, as intervenções educativas, constituem-se como importantes estratégias formativas, pois articulam os conhecimentos teóricos a vivência prática, favorecendo a reflexão e a participação dos diferentes atores envolvidos no processo.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo relatar a experiência de uma intervenção educativa desenvolvida com docentes da área de Ciências Humanas, fundamentada nos processos grupais e na Teoria de Ambientes Restauradores, visando promover reflexões sobre a convivência e a saúde mental no ambiente escolar.

Fundamentação teórica

A abordagem dos processos grupais pode aplicar-se em diferentes contextos, principalmente no que se refere às estratégias de intervenções educativas. A natureza de um grupo não é a equivalência nem a dissemelhança entre os membros que o constitui, mas a interdependência que o traduz. Nesse contexto, os grupos também se caracterizam como

ambientes de escuta e acolhimento. Dessa forma, em contexto escolar, os processos grupais podem promover um espaço de reflexão entre os docentes, favorecendo o fortalecimento das relações colaborativas e do trabalho coletivo.

Estimular a interação entre professores poderá contribuir para construção de uma rede de apoio no ambiente escolar, pois para Bastos (2010):

> A palavra interação pressupõe a ação que se exerce com duas ou mais pessoas, nos remetendo, portanto, a uma ação recíproca. A ação de interagir é uma ação social, na medida em que envolve mais de um sujeito, em que a ação de cada um é dirigida para o outro ou decorrente da ação deste. Neste sentido, pode-se dizer que as ações são reciprocamente orientadas e dependentes entre si (Bastos, 2010, p. 162).

Nessa perspectiva, "a reciprocidade nas interações possibilita a partilha de significados, de conhecimentos e de valores". Assim, o fortalecimento da rede de apoio pode proporcionar maior cooperação e diálogo entre os docentes, minimizando a carga exaustiva de demandas e favorecendo o bem-estar. As relações construídas no grupo, portanto, influenciam diretamente a forma como os espaços escolares são vivenciados, podendo favorecer ambientes mais acolhedores, colaborativos e saudáveis.

A sala de professores, enquanto espaço coletivo de convivência e interação, pode constituir-se como um ambiente restaurador. Para Alves (2011):

> Ambientes restauradores são aqueles que permitem a renovação da atenção direcionada e, consequentemente, a redução da fadiga mental. Isso implica, necessariamente, uma condição de diminuição- nesse caso, de atenção - e requisita um meio pelo qual essa atenção chegue a um estado de equilíbrio para reduzir a fadiga mental (Alves, 2011, p. 44).

Assim, ambientes restauradores são aqueles que proporcionam descanso à atenção direcionada, responsável por impulsionar os sujeitos a concentrarem-se intensamente nas tarefas, ignorando distrações e favorecendo a fadiga mental, frequentemente associada ao trabalho docente. Transformar o espaço escolar, sobretudo a sala de professores, em um ambiente restaurador propicia experiências positivas, fortalece o sentimento de pertencimento e favorece a consolidação das relações de apoio entre esses profissionais.

Desse modo, os processos grupais e a Teoria de Ambientes Restauradores apresentam-se como referenciais complementares. Enquanto os processos grupais favorecem a construção de vínculos, a cooperação e o diálogo entre os docentes, os ambientes restauradores evidenciam que a qualidade dessas relações interfere diretamente na forma como os sujeitos vivenciam os espaços escolares.

Quando a sala de professores se torna um espaço de acolhimento, diálogo e colaboração, deixa de ser apenas um local de passagem e passa a contribuir para a renovação da atenção e a redução do desgaste cotidiano. As parcerias construídas entre os docentes podem transformar esse ambiente em um espaço mais saudável, integrado e restaurador para todos.

Aspectos metodológicos

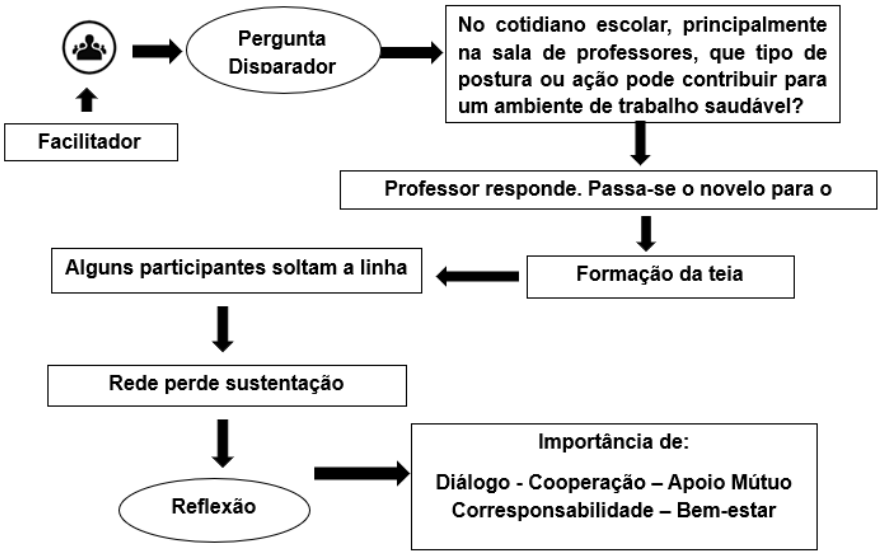
O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, oriundo de uma intervenção proposta no componente curricular Processos Grupais, do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* XI, em Serrinha. A articulação entre teoria e prática, bem como entre os conhecimentos produzidos ao longo do componente, constituiu a finalidade da intervenção desenvolvida no contexto escolar.

O lócus da intervenção, realizada no dia 14 de julho, no turno matutino, foi uma instituição pública da Rede Estadual de Ensino, localizada no município de Serrinha, Bahia. A unidade atende estudantes nos três turnos de funcionamento. Participaram da atividade nove docentes da área de Ciências Humanas, das disciplinas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia.

A intervenção foi planejada para uma duração aproximada de duas horas e estruturada em três momentos. Inicialmente, realizou-se o acolhimento dos profissionais. Em seguida, foi apresentada a proposta de trabalho e expostos os objetivos da intervenção, enfatizando a importância do momento de reflexão que seria desenvolvido.

Na sequência, foi realizada a dinâmica Linha da Parceria, cujo objetivo consistiu em demonstrar, de forma visual, a interdependência do grupo e evidenciar como o diálogo e o suporte mútuo sustentam o ambiente de trabalho. Para melhor compreensão de sua organização, apresenta-se o fluxograma a seguir:

Figura 1 - Fluxograma – Funcionamento da dinâmica Linha da Parceria



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Durante a dinâmica, ao receber o novelo de cordão, cada professor respondia à pergunta disparadora apresentada pelo facilitador, segurava uma parte da linha e lançava o novelo a outro colega para que este desse continuidade à atividade, conforme as orientações. Após a formação da teia e o convite para que alguns participantes soltassem a linha, o facilitador conduziu a reflexão, estabelecendo uma analogia entre a dinâmica e o ambiente escolar. Destacou-se a importância da parceria para o funcionamento saudável desse espaço de convivência coletiva, evidenciando que o compromisso de cada sujeito sustenta parte da rede que fortalece as relações estabelecidas nesse ambiente.

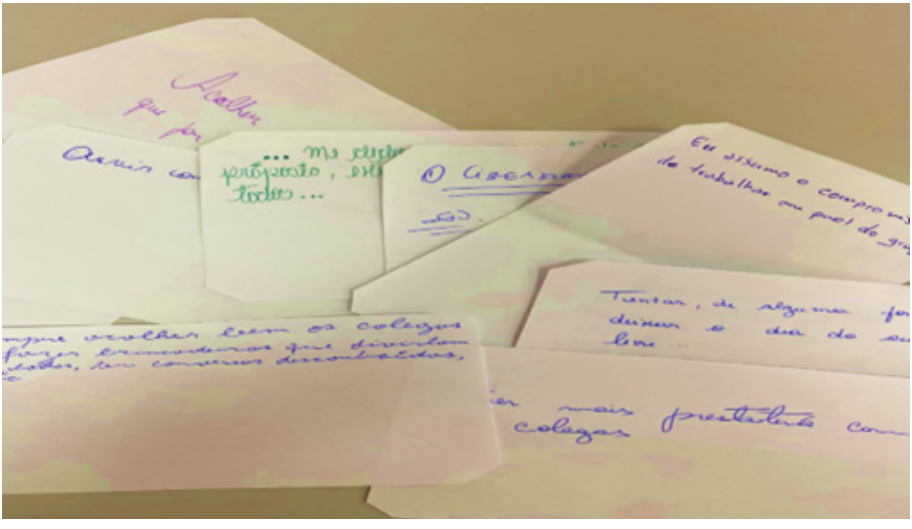
O segundo momento da intervenção foi destinado a um diálogo formativo, com o objetivo de fundamentar a relevância das relações de parceria no ambiente escolar, tomando como referência a Teoria de Ambientes Restauradores e suas contribuições para a manutenção da saúde mental dos educadores, favorecendo o foco institucional e pedagógico. Para isso, foi realizada uma exposição dialogada, com o auxílio de slides, abordando os principais aspectos da teoria e suas implicações para o ambiente escolar, especialmente para a sala dos professores.

A sistematização desse momento foi conduzida por um dos facilitadores, destacando que a Teoria de Ambientes Restauradores

evidencia que o cuidado com as pessoas também se expressa no cuidado com os espaços de convivência. Nessa perspectiva, a sala de professores pode favorecer relações colaborativas, contribuir para a redução das tensões, fortalecer vínculos profissionais e criar condições para um cotidiano de trabalho mais saudável, integrado, humanizado e restaurador.

Dando continuidade, passou-se ao terceiro momento da intervenção, intitulado Cartão do Compromisso, cujo objetivo foi internalizar a reflexão proposta por meio do compromisso individual de cada docente com o coletivo. A questão problematizadora apresentada foi: Para que a nossa rede de parceria continue firme, eu assumo o compromisso de... Cada participante elaborou seu cartão de compromisso sem a necessidade de identificação, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 1 - Foto do cartão de compromisso dos docentes



Fonte: Autora (2026).

Na etapa final, os cartões foram lidos por um dos facilitadores, e a intervenção foi encerrada com uma avaliação oral realizada pelos participantes. As contribuições dos docentes permitiram verificar que as reflexões desenvolvidas ao longo da intervenção foram relacionadas ao cotidiano escolar. Os participantes destacaram, sobretudo, que é possível transformar a sala de professores em um espaço mais acolhedor, humanizado e propício ao fortalecimento das relações interpessoais, ressaltando que pequenas ações conjuntas podem contribuir para a construção de um ambiente mais restaurador.

Resultados e discussões

A intervenção proposta foi recebida com entusiasmo pelos profissionais. Ao terem acesso à temática apresentada, demonstraram grande receptividade, sendo possível perceber significativo interesse por parte do grupo, evidenciado pela interação constante ao longo de todos os momentos da atividade. Dessa forma, o acolhimento esperado mostrou-se evidente, sinalizando que a intervenção seria profícua.

Considerando que, no grupo, "a escuta também pode ser provocativa, na medida em que o facilitador problematiza, levanta questões, propõe cortes e rupturas nas falas", possibilitando a escuta de si próprio e, consequentemente, a abertura a novas perspectivas e descobertas, a intervenção propôs exatamente essa oportunidade. As participações ativas dos docentes, bem como as indagações acerca das atitudes colaborativas individuais, marcaram todo o desenvolvimento da intervenção, reafirmando os processos grupais como estratégias formativas fundamentais para a consolidação das relações em espaços educativos e sociais.

Esse resultado corrobora a compreensão de que os processos grupais constituem espaços de produção coletiva de sentidos, nos quais a escuta, o diálogo e a problematização favorecem a reflexão crítica sobre a realidade vivenciada. Para Afonso e Fadul (2015, p. 146): "O sujeito social se constitui na relação com o outro. A organização de todo grupo é, a um só tempo, objetiva e subjetiva, racional e afetiva, englobando objetivos racionais, explícitos, bem como ansiedade, medo e prazer".

Nessa perspectiva, o grupo deixa de ser apenas um conjunto de indivíduos e passa a constituir-se como um espaço de aprendizagem, construção compartilhada e fortalecimento das relações interpessoais.

A dinâmica Linha da Parceria promoveu importantes observações, pois foram levantadas questões que, segundo alguns participantes, interferiam nas relações entre os docentes. Em função disso, a sala dos professores, em alguns momentos, caracterizava-se como um "ambiente tóxico", conforme relato de um dos docentes, o que dificultava as interações e, principalmente, o fortalecimento de vínculos, tão necessários para aliviar a carga exaustiva do trabalho docente.

Esse momento foi crucial para compreender a importância da parceria e do fortalecimento da colaboração entre os profissionais, reafirmando que o bem-estar também passa pelo cuidado com os ambientes de convivência,

aspecto evidenciado na abordagem da Teoria de Ambientes Restauradores. Sob essa perspectiva, a possibilidade de reconhecer coletivamente aspectos que fragilizavam as relações interpessoais permitiu ampliar a compreensão sobre a influência do ambiente nas experiências vividas pelos docentes.

Conforme Alves (2011), ambientes restauradores favorecem experiências de recuperação do desgaste mental, promovendo condições para o bem-estar, especialmente quando estimulam interações positivas, acolhimento e sentimento de pertencimento. A intervenção propunha reflexões a partir desta ótica.

O desenvolvimento da dinâmica e as interações entre os docentes permitiram observar que é possível, no ambiente escolar, fortalecer laços de cooperação, diálogo e construção coletiva de práticas voltadas à promoção de um ambiente de trabalho saudável e restaurador. A intervenção Cuidar de quem ensina: convivência e saúde mental no ambiente docente nas Ciências Humanas revelou-se uma possibilidade de promover análises sobre si e sobre o outro no contexto educacional.

Esses resultados evidenciam que o ambiente restaurador não se restringe às características físicas do espaço, mas envolve, sobretudo, a qualidade das relações estabelecidas entre os sujeitos. Assim, a valorização da convivência e do apoio mútuo configura-se como elemento essencial para a promoção da saúde mental no contexto escolar, conforme defendido pela Teoria de Ambientes Restauradores.

A experiência vivenciada pelos docentes foi externalizada na dinâmica Cartão do Compromisso. Ao comprometerem-se com ações individuais que reverberam no coletivo, ficou evidente que é possível estabelecer laços afetivos no ambiente de trabalho e que essas relações interferem diretamente na transformação do espaço de convivência, nesse contexto, a sala de professores. Essa experiência reafirma que a essência de um grupo não está na semelhança ou na diferença entre seus membros, mas na sua mutualidade. A proposta da intervenção demonstrou que a promoção da saúde mental pode constituir-se por meio de estratégias fundamentadas nos processos grupais.

O compromisso assumido pelos participantes sinaliza que as transformações no ambiente de trabalho decorrem da corresponsabilidade entre os sujeitos e da construção coletiva de práticas de cuidado. Nessa direção, os processos grupais favorecem não apenas a reflexão sobre a realidade, mas também o fortalecimento do sentimento de pertencimento e de responsabilidade compartilhada, aspectos fundamentais para a

consolidação de ambientes restauradores. Desse modo, os resultados obtidos reforçam a pertinência da intervenção como estratégia de promoção da saúde mental docente, articulando os princípios dos processos grupais com os pressupostos da Teoria de Ambientes Restauradores.

Considerações finais

A intervenção Cuidar de quem ensina: convivência e saúde mental no ambiente docente nas Ciências Humanas revelou que os processos grupais constituem uma estratégia relevante para promover momentos de reflexão, diálogo e fortalecimento das relações colaborativas no contexto escolar. Ao direcionar o olhar para a sala de professores como espaço de convivência coletiva, a proposta possibilitou que os participantes ressignificassem esse ambiente, reconhecendo-o como um ambiente potencial para o acolhimento, a cooperação e a construção de uma rede de apoio entre os docentes.

As atividades desenvolvidas dotaram a participação ativa dos profissionais, estimulando a problematização das relações estabelecidas no cotidiano escolar e a identificação de atitudes individuais capazes de produzir impactos positivos no coletivo. As reflexões suscitadas ao longo da intervenção demonstraram que pequenas mudanças nas formas de interação podem cooperar para a construção de um ambiente de trabalho mais colaborativo, humanizado e favorável ao bem-estar.

À luz da Teoria de Ambientes Restauradores, foi possível compreender que a promoção da saúde mental docente não depende exclusivamente de mudanças estruturais, mas também do fortalecimento das relações de convivência e da valorização dos espaços coletivos como ambientes capazes de favorecer a restauração da atenção, a redução do desgaste cotidiano e o fortalecimento do sentimento de pertencimento. Nesse sentido, a sala de professores deixa de representar apenas um espaço funcional e passa a configurar-se como um ambiente de apoio, escuta e compartilhamento de experiências.

Do ponto de vista formativo, a experiência reafirmou a importância da articulação entre teoria e prática proporcionada pelo Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), evidenciando que intervenções dessa natureza possibilitam a aplicação dos conhecimentos científicos em situações concretas do cotidiano escolar e favorecem a construção coletiva de estratégias voltadas à melhoria das relações institucionais.

Por fim, conclui-se que iniciativas fundamentadas nos processos grupais e na valorização dos ambientes de convivência podem contribuir para o fortalecimento dos vínculos profissionais e para a promoção da saúde mental dos docentes. Espera-se que esta experiência possa inspirar novas intervenções em diferentes contextos escolares, ampliando as discussões acerca da importância do cuidado com aqueles que diariamente assumem a tarefa de educar.

Referências

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; FADUL, Fabiana Meijon. O trabalho com grupos no PAIF: um diálogo interdisciplinar com a Oficina de Intervenção Psicossocial. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 10, n. 1, p. 141–154, jan./jun. 2015.

ALVES**,** Susana M. *In*: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo inFormação**, São Bernardo do Campo, ano 14, n. 14, p. 160-169, jan./dez. 2010. Disponível em: URL do artigo. Acesso em: 22 jul. 2026

MELO, Armando Sérgio Emerenciano de; MAIA FILHO, Osterne Nonato; CHAVES, Hamilton Viana. Conceitos básicos em intervenção grupal. **Revista de Psicologia**, Valinhos, v. 17, n. 26, p. 47-63, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322718014_Conceitos_basicos_em_intervencao_grupal. Acesso em: 21 jul. 2026.

PEREIRA, Thaís Thomé Seni Oliveira. Pichon-Rivière, a dialética e os grupos operativos: implicações para pesquisa e intervenção. **Revista da SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, p. 21-29, 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702013000100004. Acesso em: 21 jul. 2026.

RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares; MACIEL, Diva Maria Moraes Albuquerque. As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 309-317, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000300007. Acesso em: 12 jul. 2026.

ARTIFICIAL GENERATIVA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA CRÍTICA NA EJA

Êmerson Rocha Neves
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Gennifher Leocádio Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Isaura Francisco de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A Inteligência Artificial Generativa (IAG) tem ampliado sua presença em diferentes setores da sociedade, provocando transformações também no campo educacional. Suas possibilidades de produção de textos, imagens e outros conteúdos têm despertado o interesse de professores e pesquisadores, ao mesmo tempo em que suscitam reflexões acerca de seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade marcada pela diversidade de trajetórias de vida e pela valorização dos saberes da experiência, esse debate torna-se ainda mais relevante.

Nesse contexto, a incorporação da IAG às práticas educativas exige reflexões sobre o currículo, a mediação docente e a formação humana, considerando que a utilização dessas tecnologias pode produzir diferentes implicações para o processo educativo. Diante desse cenário, o presente estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: quais desafios e possibilidades a Inteligência Artificial Generativa apresentam para a construção de uma prática educativa crítica na Educação de Jovens e Adultos? Para responder a essa questão, tem como objetivo analisar as possibilidades e os desafios da utilização da IAG na EJA, discutindo de que maneira a mediação docente e a prática educativa podem contribuir para um uso crítico, ético e comprometido com a formação dos educandos.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada principalmente na obra *Inteligência Artificial e Educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos* (Alves, 2023), articulada às discussões de Freire (1996) sobre prática educativa e aos estudos de Oliveira, Rolim e Souza (2024) acerca das práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos. A partir desse referencial, procura-se compreender em que medida a Inteligência Artificial Generativa pode contribuir para a construção de práticas educativas comprometidas com a autonomia, a criticidade e a formação humana na EJA.

Referencial teórico

O livro *Inteligência Artificial e Educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos* oferece uma perspectiva introdutória sobre o universo das Inteligências Artificiais Generativas, as quais, de acordo com Alves (2023, p. 35), "[...] têm capacidade de criar e gerar novas informações a partir de um banco de dados preexistente", bem como apresenta uma análise comportamental sobre a relação entre a IAG e os processos educativos, abordando como essas interações podem acontecer de maneira ética e produtiva, o que é examinado pela autora supracitada e demais coautores que escreveram a obra já mencionada.

No entanto, esse caminho apresenta certas sinuosidades quanto ao desenvolvimento, vieses e uso dessas novas ferramentas. Boratto (2023, p. 30) afirma que "[...] é imperativo que os desenvolvedores de softwares de IA sejam supervisionados, dado o alto grau de riscos envolvidos", sublinhando a necessidade de um olhar minucioso voltado para esse contexto relativamente recente, sobretudo quando nos referimos à aplicabilidade desse recurso na vertente educacional.

As ideias de prática educativa suscitadas por Oliveira; Rolim; Souza (2024, p. 167) oferecem arcabouço para a discussão a medida que se referem e valorizam às experiências vividas pelo público da Educação de Jovens e Adultos. Segundo as autoras "[...] prática educativa engloba todas as ações e atividades que visam à formação integral do indivíduo, ocorrendo em diversos contextos, como a família, a comunidade, as instituições culturais, além da escola", o que permite ampliar, tanto os olhares voltados aos (as) educandos (as) que compõem a EJA quanto a percepção do que realmente precisa ser tratado como crucial no processo de ensino e aprendizagem.

Silva (2008) oferece uma definição de sala de aula que, embora seja relativamente superficial, considerando o recorte da modalidade a qual

está no cerne desse estudo, e se refira ao local físico, possibilita e motiva a compreensão de que a educação não está nem nunca estará restrita ao espaço quadrado de quatro paredes construído para tal fim, visto que o mesmo não dá conta da ampla variedade de saberes e subjetividades, produtos dos sujeitos (as) que adentram o ambiente educacional carregados (as) de vasta bagagem acumulada nas vivências cotidianas.

Além disso, Silva (2008. p. 36) traz uma importante contribuição no que se refere ao debate acerca da utilização das novas tecnologias. A referida autora na obra *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas* defende que "[...] é preciso que professores e alunos possam compreendê-las em toda sua extensão e complexidade, sob o risco de se transformarem em meros telespectadores", o que reforça a necessidade de um entendimento prévio sobre esses recursos antes de uma aplicação massiva, especialmente em se tratando da EJA, modalidade historicamente privada do acesso as essas técnicas.

Na perspectiva educacional e tecnológica a qual está inserida a Educação de Jovens e Adultos, não faria sentido iniciar o presente debate sem que nele estivesse incluso as ideias transformadoras de Paulo Freire (1996, p. 20). Ao ver do autor "é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico", ou seja, é necessário que, como educadores (as), não ignoremos a existência das ferramentas de IAG, mas aprendamos a conviver com as mesmas fazendo o uso delas de forma responsável, consciente e ética, estendendo essa prática também para os (as) educandos (as).

Quando nos referimos ao público da EJA a ideia de currículo que adotamos certamente fará toda a diferença no destrinchar do estudo. Optamos por considerar essa compreensão não apenas na perspectiva conteudista, ou como afirma Weber; Santos; Santos (2012):

Assim, entendemos currículo para além da mera disposição de conteúdos escolares e sua gestão, sendo mais do que uma sequência de ações previamente planejadas e com objetivos definidos (SANTOS, 2005). Entendemos o currículo como espaço-tempo de construção de saberes, superando a lógica de que o conhecimento se constrói de forma ordenada e linear, valorizando um saber único. (Weber; Santos; Santos, 2012, p. 62).

Com relação ao pensamento de substituição do professor pelas novas tecnologias Lorieri (2025, p. 7) contribui ao salientar que "[...] a interação das pessoas entre si e, em especial, dos educandos com seus

educadores, além de fundamental nos processos formativos, é impossível de ser realizada com o mesmo potencial educativo pelos recursos da IA", destacando o papel insubstituível dos docentes para a plena efetivação do processo educativo, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, onde o professor, mais do que em qualquer modalidade ou etapa da educação, é tido como figura de exemplo nas relações educacionais.

Dentre as barreiras circundam entre a educação e as tecnologias se sobrepõem a questão da disparidade de acesso às redes. Nessa linha de análise "a desigualdade digital, muitas vezes invisibilizada nos discursos sobre inovação, é um reflexo direto das desigualdades históricas que atravessam a educação brasileira" (Almeida, 2025, p. 3). Essa situação e seus reflexos são ainda mais devastadores quando incluídos no contexto de vida dos (as) sujeitos (as) que constituem a EJA, público marcado por um passado de extrema privação de direitos.

Ainda no contexto de obstáculos enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos, Souza; Oliveira; Rolim (2024, p. 533) destacam que "na EJA, os sonhos de uma vida melhor e oportunidades mais justas coexistem com a incerteza e os desafios diários, não apenas para o acesso, mas para a permanência na escola e na qualidade da formação", o que demonstra a resiliência de todos (as) que optam por esta modalidade, sendo que os (as) que ali estão, buscam iniciar ou dar continuidade ao processo de educação formal que lhes foi interrompido ou negado no passado.

Dessa forma, a minuciosa análise dos referidos autores (as) e obras supracitadas destacou a necessidade de investirmos na relação entre Educação de Jovens e Adultos e inteligência artificial generativa sempre com vistas à criticidade e ao uso pautado na curadoria, de forma que consigamos aproveitar o melhor das novas tecnologias, sem replicarmos erros do pretérito e facilitando o processo de ensino e aprendizagem de maneira a valorizar os saberes dos (as) educandos (as) como engrenagem mestra no aprofundamento dos conhecimentos que possuem.

Aspectos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica baseada nos princípios de Marconi e Lakatos (2003), de abordagem qualitativa (Minayo, 2001), desenvolvida a partir da análise de produções científicas que discutem a relação entre Inteligência Artificial Generativa, Educação e Educação de Jovens e Adultos. O estudo fundamentou-se, principalmente, na obra *Inteligência Artificial e Educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos*

(Alves, 2023), articulada às contribuições de Freire (1996), Veiga (2008), Oliveira, Rolim e Souza (2024), Weber, Santos e Santos (2012), entre outros autores que discutem práticas educativas, currículo e formação humana. A análise dos estudos foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar aproximações entre o uso da Inteligência Artificial Generativa e a construção de práticas educativas críticas na Educação de Jovens e Adultos, considerando as potencialidades e os desafios apresentados na literatura especializada.

Resultados e discussões

A Inteligência Artificial Generativa (IAG) constitui uma tecnologia relativamente recente no contexto brasileiro, razão pela qual ainda não lhe pode ser atribuída uma definição única e consensual. Em uma perspectiva simplificada, pode ser compreendida como um conjunto de ferramentas capazes de criar conteúdos originais a partir de dados de entrada, como textos, imagens e músicas (Alves, 2023). Justamente por essas características, sua utilização tem se expandido para diferentes espaços sociais, incluindo a educação.

Nesse contexto, torna-se necessário discutir sobre esse recurso atrelado à análise acerca da vertente educacional, a qual, assim como qualquer cenário que esteja em processo de mudança, passa por desafios quanto à concepção, adaptação e administração. Essas barreiras, na educação, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), se traduzem como obstáculos para a concepção de uma prática educativa crítica. Nesse sentido, as práticas educativas, que são suscitadas dentro da sala de aula "[...] precisam constituir-se como fenômeno do cotidiano social, para ter uma existência 'concreta', que atenda às necessidades e respeite as diferenças de cada estudante" (Oliveira; Rolim; Souza, 2024, p. 168).

Quando pensamos na EJA e nos (as) educandos (as) que ela atende, devemos ter em mente que o ambiente quadrado da sala de aula, que segundo Silva (2008, p. 36) se vincula à dimensão física – local apropriado para a realização de ações [...]", não consegue dar vistas à diversidade, tanto cultural quanto intelectual, que os compõem. Situação que é agravada se o educador (a) possuir a crença de que o ensino se encontra restrito à transmissão de conhecimento ou vinculado à uma fórmula pronta e acabada que garante eficiência em todo e qualquer processo formativo, ou seja, pensar o processo educativo como resultado de uma simples ação de deposito é corporificar o ensino "bancário" tão criticado por Freire (1996).

Essa situação pode ser intensificada quando a IAG é utilizada de forma acrítica, uma vez que, por operar a partir de padrões estatísticos e grandes bases de dados, tende a produzir respostas generalizadas que nem sempre contemplam as especificidades dos sujeitos da EJA. Além disso, pelo fato de ser treinada por milhões de informações, essa tecnologia desconsidera as particularidades de cada um (a) e prima pela generalização, o que para a gênese da criticidade nos saberes da EJA não é, nem de longe, um pilar positivo.

Outro desafio da IAG que dificulta a concepção de uma prática educativa crítica na EJA encontra-se justamente na desigualdade de acesso à tecnologia, o que distancia a maioria dos (das) educandos (as) da oportunidade de ampliar seus conhecimentos com a ajuda de métodos disponibilizados pela inteligência artificial generativa, promovendo situações em que: aqueles (as) que detêm conexão conseguem se beneficiar de atalhos que impulsionam e encurtam o percurso de ensino e aprendizagem, já os (as) que estão à margem desse "privilégio", são obrigados (as) a enfrentar um percurso mais longo na busca pelo direito educacional que lhes foi negado desde o princípio.

Outro desafio refere-se à utilização da IAG como substituta da atividade intelectual dos estudantes, e não como ferramenta de apoio ao processo educativo. Nessa perspectiva, Boratto (2023, p. 23) salienta que "os algoritmos de IA atualmente permeiam e moldam imperceptivelmente o comportamento humano [...]", fazendo com que a comodidade assuma o espaço que poderia ser ocupado pelo exercício do pensamento crítico, sendo que esse último colocaria os (as) educandos (as) da EJA em situação de aprimoramento de seus saberes já trazidos para o ambiente educacional, e não os deixaria restritos (as) ao pensamento maquinicista totalmente carregado da perigosa neutralidade.

Seria impossível falar dessa tecnologia sem considerarmos que "[...] estamos constantemente subjugados a vieses inconscientes ao acessar as redes sociais ou qualquer aplicação estruturada pela IA" (Boratto, 2023, p. 30). Em outras palavras, algumas das ideias que ela propaga são as responsáveis majoritárias pela alienação em massa dos (as) usuários (as). O fato de os sistemas de IAG serem treinados com grandes bases de dados, torna eles suscetíveis à reprodução e ampliação de preconceitos, bem como à produção e circulação de informações falsas com aparência de verdade, as chamadas "alucinações", como salienta Alves (2023). Esta ação, atrelada a um público que já foi historicamente injustiçado e que se encontra imerso

em um processo totalmente novo e com uma potencialidade de realismo descomunal que gera confusão, apenas reforça estereótipos vinculados aos (as) educandos (as) da EJA e dificulta, ainda mais, o nascimento de uma prática educativa crítica por parte deles (as).

Nesse cenário, embora essa tecnologia possua caminhos, por vezes, tortuosos, precisamos ter em mente que ela não possui consciência e não age por si só, ou seja, os conceitos e ideias que ela dissemina dependem de quem está por traz dos comandos. Por isso é de suma importância que não caiamos no erro de nos voltarmos para esse recurso com postura preconceituosa muito menos, com ares de exaltação, ou seja, "divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado" (Freire, 1996, p. 19). É necessário, a priori, que nos munamos com conhecimento sobre as ferramentas de inteligência artificial generativa para apresentarmos argumentação consistente, evitando cairmos na tentação do achismo e compreendendo que a IAG pode contribuir para os processos educativos na EJA, desde que utilizada com criticidade, ética e orientada por ação pedagógica, respeitando os sujeitos, as experiências e a dimensão humanizadora da educação. Sendo assim, é imperioso que cultivemos uma mente aberta e sensível à curadoria, já que "a incorporação das novas tecnologias à escola exige que professor e aluno saibam o que fazer com elas, para que adquiram sentido nas práticas realizadas em aula e possam efetivamente contribuir para a aprendizagem [...]" (Silva, 2008, p. 35).

Com essa forma de pensar e agir, teremos professores (as) realmente comprometidos (as), tanto com a formação crítica dos educandos (as) da EJA, que valorizam as práticas educativas, gestadas no cotidiano e trazidas por eles (elas) para o convívio escolar, quanto com a ideia de que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 12). Essa compreensão reforça que a Inteligência Artificial Generativa somente contribuirá para a Educação de Jovens e Adultos quando estiver subordinada aos princípios da mediação pedagógica, do diálogo e da valorização dos saberes construídos pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias de vida.

Considerações finais

A discussão desenvolvida neste estudo permite sustentar que é possível construir uma prática educativa crítica articulada às ferramentas da Inteligência Artificial Generativa, desde que sejam respeitadas e valorizadas

as experiências e os modos de vida dos(as) educandos(as) da Educação de Jovens e Adultos como elementos constitutivos do processo educativo. No entanto, esse processo não se configura como algo simples, diante dos inúmeros desafios que a IAG, enquanto tecnologia relativamente recente e em constante desenvolvimento, apresenta aos seus usuários.

Ao longo da análise, evidenciou-se que os principais desafios para uma relação pedagógica crítica entre a EJA e a IAG decorrem da dificuldade dessas tecnologias em contemplar a diversidade e as especificidades dos sujeitos da modalidade, bem como da desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos, que amplia as diferenças nas oportunidades de aprendizagem. Além disso, verificou-se que a utilização acrítica dessas ferramentas, associada aos vieses presentes em seus sistemas de funcionamento, pode favorecer processos de desinformação, reprodução de preconceitos e enfraquecimento do pensamento crítico.

Conclui-se, portanto, que não se deve adotar posições extremadas em relação à Inteligência Artificial Generativa, seja atribuindo-lhe soluções irrefutáveis para os desafios educacionais, seja desconsiderando suas potencialidades pedagógicas. Sua contribuição para a Educação de Jovens e Adultos depende de uma mediação docente comprometida com a ética, a criticidade e a formação humana, capaz de integrar a tecnologia às práticas educativas sem perder de vista os sujeitos, seus saberes, suas experiências e o papel humanizador da educação.

Referências

ALMEIDA, Alexsandra Tomaz de Sousa. **Tecnologias na educação:** desafios no processo de inclusão e desigualdades em contextos digitais de aprendizagem. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2025.

ALVES, Lynn (org.). **Inteligência artificial e educação:** refletindo sobre os desafios contemporâneos**.** Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LORIERI, Marcos Antônio. Desafios educacionais a partir dos impactos da Inteligência Artificial (IA). **Eccos - Revista Científica,** São Paulo, n. 75, p. 1-22, e29782, out./dez. 2025. Dossiê Os desa-

fios da Inteligência Artificial (IA) para a educação. DOI: https://doi.org/10.5585/2025.29782. Disponível em; https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/29782.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Isaura Francisco de; ROLIM, Inaiara Alves; SOUZA, Shirley Gonçalvez de. Formação de Professores e Práticas Educativas: Experiência do Quilombo Pambu-Araçá: . **Revista Ensin@ UFMS**, *[S. l.]*, v. 5, n. Esp., p. 160–177, 2024. DOI: 10.55028/revens.v5iEsp.21337. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/21337. Acesso em: 16 maio. 2026.

SANTOS, Edméa. O. Weber, Aline ; ; SANTOS, R. . **Caiu na rede é peixe:** o currículo nas redes sociais da internet. Conhecimento & Diversidade, v. 8, p. 56-75, 2012.

SILVA, Sandra Célia Coelho G. da; SILVA, Leane de Magalhães; LIMA, Vanessa Goes; CARVALHO, Margarida Vieira Lima (org.). **Educação, políticas públicas e religião**: diálogos interventivos. Santo Ângelo: Editora Metrics, 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO EIXO ARTICULADOR DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: ENTRE TEXTOS, CONTEXTOS E OPERAÇÕES

Claudene Ferreira Mendes Rios
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Miriam Barreto de Almeida Passos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

As transformações sociais, culturais e educacionais das últimas décadas têm confirmado a necessidade de repensar os processos de formação docente, especialmente no que se refere à superação da fragmentação do conhecimento que, historicamente, caracteriza a organização curricular dos cursos de licenciatura. Nesse contexto, a interdisciplinaridade emerge como um princípio capaz de promover o diálogo entre diferentes campos do saber, favorecendo uma compreensão mais ampla, contextualizada e significativa dos fenômenos educativos.

Na formação do pedagogo, essa perspectiva assume especial relevância, uma vez que o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos exige do docente a capacidade de integrar conhecimentos de diferentes áreas, articulando linguagem, matemática, ciências, artes e demais componentes curriculares em práticas pedagógicas coerentes com a complexidade do processo educativo. Formar professores implica, portanto, criar oportunidades para que os futuros profissionais experimentem situações de aprendizagem que transcendam os limites disciplinares e fortaleçam a construção de conhecimentos inter-relacionados.

É nesse horizonte que se insere o Projeto Interdisciplinar *Entre Textos, Contextos e Operações: Caminhos Interdisciplinares na Formação do Pedagogo*, desenvolvido no semestre letivo de 2026.1, no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação (DEDC), *Campus* XI. O projeto foi concebido como uma

estratégia de integração curricular entre os componentes Linguagem e Análise Linguística, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Núcleo de Iniciação à Docência (NID IV), buscando promover experiências formativas fundamentadas na colaboração, na reflexão crítica e na construção coletiva do conhecimento.

A proposta partiu do entendimento de que a linguagem e a matemática não constituem campos isolados, mas dimensões complementares do desenvolvimento humano, cuja articulação favorece processos de aprendizagem mais significativos. Ler, interpretar, argumentar, resolver problemas, formular hipóteses, comunicar ideias e produzir sentidos são capacidades que se desenvolvem de maneira interligada e que exigem abordagens pedagógicas igualmente integradoras.

Sob essa perspectiva, o projeto teve como objetivo geral promover diálogos interdisciplinares entre Linguagem, Matemática, Língua Portuguesa e o NID IV na formação do pedagogo, por meio de práticas reflexivas, criativas e coesas. Entre seus objetivos específicos apoiamo-nos nas seguintes ações: refletir sobre a importância da interdisciplinaridade na prática docente; desenvolver experiências que integrassem leitura, escrita, oralidade e raciocínio lógico; produzir atividades pedagógicas relacionando textos e operações matemáticas; estimular a elaboração de recursos didáticos interdisciplinares; compreender o papel do professor como mediador da construção de sentidos entre linguagem e matemática; produzir atividades pedagógicos destinadas à Educação Básica; e sistematizar experiências por meio de relatos, resumos e produções criativas.

Além de seu caráter formativo, o projeto fortaleceu o campo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreendendo que a formação inicial do docente deve estar fundamentada em práticas investigativas que possibilitem problematizar a realidade escolar, refletir sobre a ação pedagógica e construir conhecimentos a partir das experiências vividas. As atividades desenvolvidas favoreceram a articulação entre teoria e prática, permitindo que os estudantes assumissem uma postura investigativa diante dos desafios da docência.

Nesse curso, o texto em tela tem como objetivo apresentar e analisar a experivivência[1] desenvolvida ao longo do projeto e suas contribuições

1 O léxico **experivivência** é um neologismo (uma palavra criada recentemente) que resulta da aglutinação por composição de dois vocábulos da língua portuguesa: experiência + vivência. Descrição disponível no Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues. Acesso em: julho de 2026. Além disso, na pesquisa científica

para a formação interdisciplinar do pedagogo. Trata-se de um relato de experivivência (experiência + vivência) fundamentado em pressupostos teóricos da interdisciplinaridade, da formação docente e da pesquisa-ação, buscando compreender como práticas integradas podem favorecer processos formativos mais críticos, colaborativos e comprometidos com a construção de uma educação significativa.

Além desta introdução, o artigo está organizado em três seções. Na primeira apresentamos os fundamentos teóricos da interdisciplinaridade, discutindo sua relevância como eixo articulador da formação do pedagogo e como princípio orientador de práticas pedagógicas integradas. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos que fundamentaram o desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar *Entre Textos, Contextos e Operações: Caminhos Interdisciplinares na Formação do Pedagogo*, caracterizado como um relato de experivivência de abordagem qualitativa, ancorado nos pressupostos da pesquisa-ação. Finalmente, nas considerações finais, são sintetizadas as principais contribuições da experiência desenvolvida, evidenciando os resultados alcançados e as potencialidades da interdisciplinaridade para a formação inicial de professores.

A interdisciplinaridade como fundamento da formação do pedagogo

Para Platão a busca do conhecimento do todo podia ser dividida em três grandes campos (Dialética, Física e Ética), mas que tinham de se retroalimentar, e a educação tinha como finalidade "proporcionar ao corpo e à alma toda a perfeição e beleza de que são susceptíveis" (Leis, Livro VI), converter o olhar da alma do mundo sensível para o mundo inteligível e, por fim, leva-lo à contemplação do Bem supremo.

Américo Sommerman (2006, p. 21).

> Ao recuperar esse percurso filosófico, Sommerman (2006) demonstra que a ideia de integração dos saberes possui raízes antigas, embora assuma novas configurações na contemporaneidade. O autor destaca que a interdisciplinaridade emerge como movimento de reflexão na década de 1930, enquanto a transdisciplinaridade ganha sua primeira definição em 1970, formulada por Jean Piaget, ampliando a compreensão das relações entre os diferentes campos do conhecimento. Nesse horizonte, pensar a formação do pedagogo na contemporaneidade implica reconhecer que os desafios presentes

e educacional contemporânea, experivivência é uma metodologia de pesquisa, que produz conhecimento a partir da realidade coletada em campo, com foco nas experiências.

> na escola não podem ser compreendidos a partir de uma única área do conhecimento. As situações vivenciadas no cotidiano escolar são marcadas pela complexidade das relações humanas, culturais, sociais e cognitivas, exigindo do professor uma postura investigativa, crítica e aberta ao diálogo entre diferentes saberes.

A interdisciplinaridade, nesse contexto, não representa apenas uma estratégia metodológica de articulação entre disciplinas, mas constitui uma perspectiva epistemológica que reconhece a complementaridade dos conhecimentos e a necessidade de superar a fragmentação curricular. Conforme assinala Fazenda (2015), a interdisciplinaridade pressupõe diálogo, cooperação e construção coletiva do conhecimento, favorecendo práticas educativas mais significativas e contextualizadas, ou seja,

> Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência (Fazenda, 1979, p. 48-49).

Essa compreensão aproxima-se do pensamento de Edgar Morin (2017), ao defender que a educação deve preparar os sujeitos para compreender a complexidade do mundo, rompendo com visões reducionistas da realidade. Para Morin (2017), conhecer implica estabelecer relações, contextualizar informações e integrar diferentes dimensões do saber, ou seja, "é a investigação e a pluralidade de possíveis caminhos que tornam o assunto interessante" (Morin, 2017, s/p).

No campo da formação docente, Paulo Freire (1996) ressalta que ensinar significa criar possibilidades para a construção do conhecimento, valorizando a problematização da realidade e o diálogo como fundamentos da prática educativa, mais precisamente: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (Freire, 1996, p. 47). Sob essa perspectiva, o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos para assumir o papel de mediador da aprendizagem, promovendo experiências que articulem teoria, prática, investigação e reflexão.

No âmbito da Pedagogia, a interdisciplinaridade revela-se particularmente necessária, considerando que o pedagogo atua em espaços educativos nos quais linguagem, matemática, arte, ciências e demais áreas do conhecimento se encontram permanentemente interligadas. É preciso romper com práticas do faça conforme o modelo, buscar outros modos que

articulem os diferentes saberes inerentes a formação e criar espaços para o inédito-viável[1], que na perspectiva freireana, se refere a um sonho viável, é possível construir práticas pedagógicas com foco numa aprendizagem consistente, integrada. Certamente, a formação inicial precisa proporcionar experiências que permitam aos futuros professores compreender essas relações e desenvolver competências para planejar práticas pedagógicas integradas.

Foi justamente essa concepção que orientou o desenvolvimento do projeto já mencionado, concebido como um espaço de experimentação pedagógica em que leitura, escrita, oralidade, pensamento lógico, resolução de problemas e produção de textos constituíram dimensões complementares de um mesmo processo formativo.

Nessa perspectiva, a aprendizagem foi compreendida como um processo resultante da integração entre experiência, ação e reflexão, articulando teoria e prática em consonância com a concepção defendida por Passos (2025, p. 66), quando afirma: "experiência, ação e pensamento são a tríade da continuidade da vida humano e do campo filosófico. Experiência e ação são componentes que estabelecem relação com o universo da cultura, do social". Ao fundamentar as atividades desenvolvidas no projeto interdisciplinar, essa tríade evidenciou que a formação docente se fortalece quando o conhecimento é construído por meio da vivência, da reflexão e da ação pedagógica, favorecendo processos de interação, colaboração e produção de saberes significativos.

Com base nesses pressupostos teóricos e formativos, a seção seguinte apresenta os caminhos metodológicos que orientaram a concepção, o desenvolvimento e a análise das ações realizadas no âmbito do projeto.

Metodologia

O estudo caracteriza-se como um relato de experivivência de natureza qualitativa, fundamentado nos pressupostos da pesquisa-ação, considerando que buscou compreender e refletir sobre uma prática pedagógica desenvolvida coletivamente durante o processo de formação inicial de professores. Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação articula investigação e intervenção, envolvendo pesquisadores e participantes na

1 Para Freire (1992, p. 206-207), "O "**inédito-viável**" é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um "percebido-destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade".

construção colaborativa de conhecimentos e na transformação da realidade investigada.

O Projeto Interdisciplinar *Entre Textos, Contextos e Operações: Caminhos Interdisciplinares na Formação do Pedagogo* foi desenvolvido durante o semestre letivo de 2026.1 no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* XI, articulando componentes curriculares, numa perspectiva de rompimento com a fragmentação que ainda perdura na prática formativa, integrando diferentes áreas do conhecimento em torno de práticas formativas integradas.

Essa compreensão encontra respaldo nas reflexões de Rios (2021, p. 14) ao afirmar que: "aprender e ensinar são como as faces de uma moeda, diferentes, porém interligadas e uma não tem significado sem a outra". Também, continua a referida autora:

> Escolher caminhos é desafiar-se, visto que, para qualquer escolha subtende desescolha, mas é preciso ousar, priorizar, seguir e avançar. [...]possibilitar mais integração [...], em detrimento de uma prática costumaz pautada na cultura da memorização e da aplicação de fórmulas e algoritmos, sem significação para quem aprende (Rios, 2021, p. 27).

Ao afirmar que "escolher caminhos é desafiar-se, a autora evidencia a importância de práticas formativas que superem a fragmentação do conhecimento e promovam aprendizagens contextualizadas e significativas.

Foi à luz dessa compreensão, que a proposta metodológica se fundamentou em princípios dialógicos, participativos e colaborativos, buscando integrar diferentes áreas do conhecimento por meio de experiências pedagógicas contextualizadas. As ações foram organizadas em oficinas, rodas de conversa, estudos dirigidos, atividades colaborativas, elaboração de registros reflexivos e resolução de situações-problema, favorecendo a articulação entre teoria e prática. Conforme assevera Freire (2022, p. 25):

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo

concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.

Essa compreensão freireana, também, orientou a organização das ações formativas desenvolvidas no projeto, ao conceber o processo educativo como uma práxis em que teoria e prática se constituem mutuamente. Em vez de restringir os estudantes à recepção de conteúdos, buscamos criar condições para que participassem ativamente da construção do conhecimento, vivenciando os princípios discutidos ao longo do percurso formativo.

Assim, cada encontro foi concebido como um espaço de reflexão coletiva, no qual os estudantes eram convidados a sistematizar suas aprendizagens por meio de produções escritas, relatos de experiência, atividades de reescrita e desafios pedagógicos destinados à Educação Básica. Desse modo, os fundamentos teóricos deixaram de ser apenas objeto de estudo para se materializarem em experiências concretas de investigação, criação e intervenção pedagógica, em consonância com a perspectiva defendida por Freire (1996), segundo a qual o discurso pedagógico deve encontrar expressão na própria prática educativa.

Considerações finais

O Projeto Interdisciplinar *Entre Textos, Contextos e Operações: Caminhos Interdisciplinares na Formação do Pedagogo* constituiu uma experiência formativa significativa ao promover a articulação entre os conhecimentos da Linguagem e Análise Linguística, dos Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática, dos Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e das vivências desenvolvidas no Núcleo de Iniciação à Docência (NID IV).

Ao integrar diferentes componentes curriculares em torno de objetivos comuns, o projeto possibilitou a construção de um percurso formativo pautado na colaboração, na reflexão crítica, na criatividade e na produção coletiva de conhecimentos, evidenciando o potencial da interdisciplinaridade como eixo articulador da formação docente.

As oficinas, rodas de conversa, estudos dirigidos, produções textuais e atividades colaborativas favoreceram a aproximação entre teoria e prática, permitindo que os licenciandos compreendessem à docência como uma

ação complexa que exige diálogo permanente entre diferentes áreas do conhecimento.

Nesse processo, leitura, escrita, oralidade, análise linguística, resolução de problemas e raciocínio lógico foram concebidos como dimensões indissociáveis da aprendizagem, contribuindo para a elaboração de práticas pedagógicas mais contextualizadas, significativas e comprometidas com a formação integral dos estudantes da Educação Básica.

Importante ressaltar a relevante participação das profissionais convidadas, cujas experiências no campo da gestão escolar, da coordenação pedagógica e da prática educativa ampliaram os horizontes formativos dos estudantes. Os diálogos estabelecidos ao longo do projeto aproximaram a universidade da realidade das escolas, favorecendo reflexões acerca dos desafios contemporâneos da docência, da inclusão, da mediação pedagógica e da construção de práticas educativas comprometidas com a qualidade social da educação.

Os resultados alcançados evidenciam que a integração entre linguagem e pensamento lógico potencializa o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da docência, fortalecendo a capacidade do futuro pedagogo de planejar, mediar, problematizar e construir experiências educativas fundamentadas na interdisciplinaridade. Mais do que promover a articulação/integração entre componentes curriculares, o projeto reafirmou a necessidade de compreender o conhecimento como uma construção integrada, dinâmica e contextualizada, capaz de responder às demandas de uma realidade educacional cada vez mais complexa.

Portanto, o projeto atingiu os objetivos propostos, consolidando-se como um espaço de formação, investigação, diálogo e produção coletiva de saberes. As experiências vivenciadas demonstram que a interdisciplinaridade, quando assumida como princípio epistemológico, metodológico e formativo, favorece a construção de uma prática docente mais crítica, reflexiva, criativa e socialmente comprometida. Esperamos que esta experiência possa inspirar novas iniciativas no âmbito da formação inicial de professores, fortalecendo propostas curriculares que promovam a integração entre ensino, pesquisa e extensão e contribuam para a formação de pedagogos capazes de compreender a complexidade da prática educativa e atuar de forma ética, inovadora e transformadora nos diferentes contextos escolares.

Referências

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino**.** Interdisciplinaridade*:* **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, São Paulo, n. 6, p. 9-17, 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623. Acesso em: 14 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 10ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

MORIN, Edgar. **O verdadeiro papel da educação. Geledés – Instituto da Mulher Negra,** 2 mar. 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-verdadeiro-papel-da-educacao-edgar-morin/. Acesso em: 14 jul. 2026.

PASSOS, Miriam Barreto de Almeida. **Experiência, ação e pensamento***:* John Dewey e a filosofia pragmatista da educação. São Paulo: Dialética, 2025.

RIOS, Claudene Ferreira Mendes. Narrativas como dispositivo de formação para pedagogos: reflexões sobre o aprender e o ensinar Matemática**.** In: **Sociedade e condição humana na modernidade** *2*. Organizadoras Denise Pereira, Elizabeth Johansen. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021. cap. 2, p. 14-25. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Curso de Licenciatura em Pedagogia, *Campus* XI. **Projeto Interdisciplinar Entre Textos, Contextos e Operações**: Caminhos Interdisciplinares na Formação do Pedagogo**.** Serrinha: UNEB, 2026. Documento interno disponível em: https://spgu.uneb.br/login/index. Acesso em: 14 de jul. 2026.

PESQUISA DA PRÓPRIA PRÁTICA NO MESTRADO PROFISSIONAL: A INTERDISCIPLINARIDADE COMO CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO DA AÇÃO PROFISSIONAL

Ana Luiza Dourado de Oliveira Miranda
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Marinalva Ferreira Soares
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Deyse Queirós Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A formação continuada de profissionais no Brasil encontrou, no mestrado profissional, uma modalidade de pós-graduação stricto sensu voltada à investigação de problemas concretos da atuação profissional, distinguindo-se do mestrado acadêmico. Regulamentado em 1995, quase três décadas após a consolidação do modelo acadêmico, esse formato expandiu-se de 156 programas avaliados pela CAPES em 2007 para 703 no quadriênio 2013-2016, representando cerca de 17% da pós-graduação stricto sensu brasileira. Esse crescimento mostra o reconhecimento institucional do conhecimento produzido a partir da prática profissional.

Essa proposta formativa apoia-se em dois fundamentos. O primeiro é a pesquisa da própria prática, que reconhece o profissional como sujeito capaz de investigar sistematicamente sua atuação, perspectiva desenvolvida por André (1994) no campo da educação e por Schön (1992) em diferentes áreas. O segundo é a interdisciplinaridade, compreendida por Fazenda (2008) como uma atitude de abertura, diálogo e reconstrução permanente do conhecimento, e por Japiassu (1976) como condição necessária para a formação humana e para o enfrentamento de problemas complexos.

Ambas convergem ao reconhecer os limites das abordagens disciplinares isoladas diante das demandas da prática profissional.

Entretanto, embora a interdisciplinaridade esteja presente nos documentos institucionais de muitos programas, permanece o desafio de compreender como ela se concretiza na formação e na pesquisa dos mestrandos. Assim, este estudo parte da seguinte questão: como a pesquisa da própria prática e a interdisciplinaridade se articulam na formação oferecida pelos mestrados profissionais e de que maneira essa articulação contribui para a transformação da ação profissional?

Diante desse problema, o artigo tem como objetivo geral debater a articulação entre a pesquisa da própria prática e a interdisciplinaridade na formação dos mestrados profissionais, por meio de uma revisão narrativa da literatura, tomando como referência o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia. Especificamente, busca discutir o mestrado profissional como espaço de articulação entre teoria, prática e interdisciplinaridade, situando sua constituição no sistema brasileiro de pós-graduação, além de examinar as contribuições da interdisciplinaridade para a transformação da ação profissional.

Referencial teórico

O Mestrado Profissional como espaço de formação interdisciplinar

O Mestrado Profissional em Educação tem se consolidado como um espaço de formação continuada voltado à produção de conhecimentos comprometidos com a transformação da realidade educacional. Diferentemente do modelo acadêmico tradicional, sua finalidade está diretamente relacionada à investigação de problemas concretos vivenciados por seus profissionais, articulando teoria, prática e intervenção. Nessa perspectiva, a pesquisa deixa de ser compreendida apenas como um processo de produção de conhecimento científico e passa a constituir um instrumento de desenvolvimento profissional, de reflexão crítica e de transformação das práticas pedagógicas.

Ao discutir o lugar da pesquisa no Mestrado Profissional, André e Princepe (2017) afirmam que essa modalidade busca superar a dicotomia entre teoria e prática ao reconhecer a escola como espaço privilegiado de produção de conhecimento, tomando como ponto de partida os desafios

concretos da prática educativa. Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018) aproximam-se dessa concepção ao defenderem a pesquisa da própria prática como elemento estruturante da formação nos mestrados profissionais, isto é, investigar a própria prática significa reconhecer-se como produtor de conhecimento, capaz de analisar criticamente sua atuação e construir novas possibilidades de intervenção. Esse movimento contínuo de ação, reflexão e reconstrução favorece a constituição de comunidades colaborativas de aprendizagem, nas quais se amplia o diálogo entre áreas do conhecimento, criando condições favoráveis a práticas interdisciplinares.

Nessa mesma direção, Pereira (2021) destaca que a pesquisa interventiva constitui uma das principais características dos mestrados profissionais. Fundamentada na perspectiva crítico-dialética, essa modalidade compreende que investigar implica, simultaneamente, compreender e transformar a realidade, de modo que a intervenção não representa etapa posterior à investigação e sim integra todo o processo investigativo. Essa perspectiva assume um compromisso ético e político com a melhoria da prática e fortalece o caráter emancipatório do Mestrado Profissional, que transforma mestrandos profissionais em propulsores dos processos de mudança em seus próprios contextos de atuação.

Em um mundo do trabalho marcado por profundas reestruturações econômicas, tecnológicas e sociais, a Sociologia do Trabalho toma a interdisciplinaridade como componente estratégico diante da insuficiência das abordagens disciplinares isoladas, conferindo ao profissional uma posição mais crítica frente às demandas sociais (Ramalho e Santana,2004). A formação interdisciplinar não é, nesses termos, um agregado de saberes, mas prática processual configurada em redes, de modo que a ação profissional deixa de reproduzir as estruturas vigentes para tornar-se locus de inovação social e cultura.

Conforme destaca Fazenda (2008), a interdisciplinaridade deve ser entendida não apenas como um encontro entre disciplinas, mas, sobretudo, como uma atitude que pressupõe humildade, abertura e disposição para a reconstrução contínua do conhecimento, necessária para superar a fragmentação do saber que caracteriza as práticas tradicionais. Souza et al. (2022) aprofundam essa formulação ao afirmar que a interdisciplinaridade constitui um processo de construção coletiva baseado no diálogo, na cooperação e na integração de diferentes saberes.

As autoras ressaltam que práticas interdisciplinares exigem tempos e espaços institucionais destinados ao planejamento coletivo, à reflexão

compartilhada e à formação continuada dos professores. Os estudos evidenciam que professores reconhecem a interdisciplinaridade como possibilidade de tornar o ensino mais significativo e contextualizado, embora apontem dificuldades relacionadas à organização escolar, ao isolamento disciplinar e à ausência de momentos de planejamento coletivo. Tais desafios reforçam a necessidade de políticas de formação continuada que promovam espaços permanentes de diálogo entre docentes.

O caráter multidimensional da prática profissional demonstra a importância de compreender o "ser profissional" como sujeito inserido em redes complexas de relações, símbolos e sentidos. Araújo-Oliveira (2008) reforça que as práticas docentes se configuram como fenômeno situacional e multifacetado, que envolve dimensões didáticas, epistemológicas, psicopedagógicas e socioculturais, enquanto Lenoir, Hasni e Lebrun (2008) ressaltam a necessidade de os currículos transcenderem a simples justaposição de disciplinas em favor de uma interação significativa no nível pedagógico.

Alves (2008), por sua vez, situa a prática interdisciplinar na interação dialética entre as dimensões epistemológica, ontológica e praxiológica, que leva o profissional a superar a visão restrita de sua disciplina e incorporar saberes diversos em sua atuação cotidiana. Em conjunto, os três autores sustentam que a ação interdisciplinar exige do sujeito mais do que transmitir conteúdos; exige uma intervenção crítica que o desloca de mero transmissor a agente transformador dos processos educativos e sociais.

A dimensão ética e existencial dessa atuação é abordada por Souza (2008), que introduz a metáfora da "cura" para denominar o cuidado que o profissional deve ter consigo mesmo e com o outro, ampliando o conceito de intervenção para uma prática que considera o ser integral na sua complexidade, e por Guimarães (2008), para quem a interdisciplinaridade pressupõe um compromisso ético de ser útil e envolver-se em troca recíproca, em um processo de constante autoconhecimento e reinvenção da ação profissional. Cuidado e consciência do servir consolidam as relações intersubjetivas que alicerçam a transformação social e pessoal. A elaboração de produtos educacionais, exigência própria dos mestrados profissionais, materializa essa articulação entre pesquisa, intervenção e interdisciplinaridade, convertendo o conhecimento produzido na investigação em aplicação concreta nos contextos que a geraram.

Tomados em conjunto, os autores concordam em compreender o Mestrado Profissional como espaço que integra pesquisa da própria

prática, reflexão crítica e diálogo interdisciplinar. A interdisciplinaridade, nesse percurso, parte de uma atitude diante do conhecimento, atravessa o reconhecimento do caráter multidimensional da prática e culmina em um compromisso ético com o outro e com a própria formação. Ampliada para a dimensão transdisciplinar, essa articulação deixa de ser mero procedimento técnico e se afirma como projeto ético-político de emancipação e transformação do real (Fazenda, 2008), o que desloca o profissional da condição de executor de técnicas para a de agente transformador de seu próprio contexto de atuação.

Aspectos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa, orientada pela leitura crítica e interpretativa de referenciais teóricos, estudos empíricos e documentos institucionais sobre a interdisciplinaridade nos mestrados profissionais. A opção metodológica fundamenta-se na intenção de construir uma interpretação crítica do tema, sem a pretensão de realizar um levantamento exaustivo da produção científica.

O corpus foi selecionado de forma intencional e reúne artigos científicos sobre experiências de mestrados profissionais interdisciplinares nas áreas de Educação, Saúde e Gestão, além de documentos institucionais do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), como seu Regimento Interno e coletâneas de resumos e capítulos produzidos por docentes e discentes.A análise foi organizada em dois eixos temáticos: (i) a articulação entre interdisciplinaridade e pesquisa da própria prática na formação dos mestrados profissionais; e (ii) as contribuições dessa articulação para a transformação da ação profissional, tomando como referência o PPGIES.

Resultados e discussões

A articulação entre interdisciplinaridade e pesquisa da própria prática na formação dos mestrados profissionais

A literatura revela que o mestrado profissional se distingue da modalidade acadêmica por articular a produção do conhecimento às demandas concretas da atuação profissional. Inseridos na pós-graduação stricto sensu, esses programas assumem a interdisciplinaridade como

princípio organizador da formação e da pesquisa, aproximando teoria e prática na busca por respostas a problemas reais. Essa orientação é reconhecida pela CAPES, que consolidou a Área Interdisciplinar como espaço destinado à articulação de conceitos, teorias e métodos capazes de superar fronteiras disciplinares (CAPES, 2019).

Estudos desenvolvidos em diferentes programas demonstram como essa proposta se materializa na prática. Lima et al. (2020), ao analisarem as dissertações do ProfEPT, identificam uma diversidade temática que articula educação profissional, direitos humanos, educação ambiental e saúde, evidenciando a integração de distintos campos do conhecimento. Na mesma direção, Malheiros et al. (2020) mostram que a criação do PROFCIAMB decorre do reconhecimento de que problemas ambientais exigem abordagens que integrem sistemas naturais e sociais. Teixeira (2018), ao discutir o Mestrado Profissional em Gestão da Economia Criativa, observa que a própria transformação da antiga Área Multidisciplinar em Área Interdisciplinar representa o reconhecimento institucional de novas formas de produção do conhecimento, embora ressalte, com base em Bourdieu (1983), que a superação das fronteiras disciplinares ainda encontra resistências no campo científico.

Sob o ponto de vista teórico, Japiassu (1976) compreende a interdisciplinaridade como uma exigência tanto da formação humana quanto da ação profissional, perspectiva que dialoga com Fazenda (1998) ao defender que o profissional amplie seus repertórios sem perder a identidade de sua área de origem. Nesse contexto, a pesquisa da própria prática constitui o principal mecanismo de concretização da interdisciplinaridade nos mestrados profissionais. André (1994) a define como a reflexão sistemática sobre a própria atuação, compreensão que se aproxima do conceito de profissional reflexivo formulado por Schön (1992), segundo o qual o conhecimento é produzido na e sobre a ação. Pereira (2021) amplia essa discussão ao caracterizar a pesquisa interventiva como uma investigação comprometida com a transformação da realidade, apoiada em referenciais críticos e em métodos como a pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa e a pesquisa de intervenção pedagógica.

As evidências empíricas reforçam essa compreensão ao evidenciarem um movimento comum entre diferentes áreas e programas. No PROMESTRE, Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018) demonstram que a formação se consolida quando a experiência profissional do mestrando é transformada em objeto de investigação, o que indica uma aproximação

entre prática e produção de conhecimento. De forma convergente, Spagnol et al. (2022), no campo da saúde, mostram que enfermeiros e fisioterapeutas, ao analisarem o próprio trabalho por meio da Análise Institucional, produzem deslocamentos na compreensão de suas práticas, ressaltando o potencial formativo da reflexão coletiva sobre o cotidiano profissional.

Nessa mesma direção, Leite, Pasquali e Vargas (2018) destacam a consulta compartilhada como estratégia que articula saberes de enfermeiras e psicólogas, reforçando a ideia de que a interdisciplinaridade se materializa na cooperação entre diferentes campos de atuação. De modo complementar, Ribeiro dos Santos e Dikson (2019), fundamentados em Tripp (2005), ao utilizarem a pesquisa-ação no PROFLETRAS, evidenciam como a resolução de um problema concreto de aprendizagem pode mobilizar diferentes componentes curriculares, produzindo uma integração efetiva entre teoria e prática. Em conjunto, esses estudos indicam que, independentemente da área, a interdisciplinaridade se concretiza quando a prática profissional é tomada como eixo estruturante da investigação e da formação.

O Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), da Universidade do Estado da Bahia, insere-se nessa mesma perspectiva, ao assumir a interdisciplinaridade não apenas como diretriz formal, mas como princípio que orienta a produção de conhecimento e a organização de suas práticas investigativas. Seu Regimento Interno estabelece a interdisciplinaridade como eixo estruturante da organização acadêmica, articulando as linhas de pesquisa Novos Contextos de Aprendizagem e Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária (UNEB, 2024). Nesse sentido, as produções vinculadas ao programa, especialmente cadernos de resumos e artigos, apontam uma convergência metodológica e teórica que ultrapassa a simples justaposição de áreas, ao mobilizar diferentes referenciais na análise de problemas oriundos da prática profissional.

Essa articulação pode ser observada, por exemplo, nos estudos de Quinteiro e Silva (2023), que integram filosofia, educação e aspectos socioemocionais na formação de estudantes de Pedagogia, indicando a inseparabilidade entre dimensões cognitivas e subjetivas do processo formativo. De modo semelhante, Carneiro, Costa Junior e Santana (2023) discutem a formação humana a partir da teoria Queer, deslocando fronteiras disciplinares ao tensionar normatividades educacionais.

Marques e Carneiro (2023), por sua vez, ao utilizarem diários coletivos como dispositivo metodológico, articulam memória, cultura e territorialidade na análise de uma comunidade quilombola, enquanto Santos e Carneiro (2023) relacionam políticas públicas, cultura alimentar e participação comunitária, indicando a interdependência entre dimensões sociais, culturais e institucionais. Em conjunto, esses estudos indicam que, no âmbito do PPGIES, a interdisciplinaridade não se limita a um arranjo curricular; entretanto, se configura como condição epistemológica para a compreensão e intervenção em realidades complexas.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se ao produto educacional, elemento que diferencia o mestrado profissional e aproxima a pesquisa das demandas sociais. Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018) identificam o chamado dilema produto-pesquisa, decorrente da necessidade de conciliar rigor acadêmico e aplicabilidade prática. André (2017) observa que a natureza desses produtos ainda permanece em debate na área, enquanto Jurdi et al. (2023) demonstram que mestrandos e egressos atribuem diferentes significados ao produto educacional, ora compreendido como intervenção profissional, ora como resultado da pesquisa. Buss e Mafezoni (2025), entretanto, elucidam que sua principal contribuição reside na capacidade de promover processos coletivos de aprendizagem e transformação institucional.

Em conjunto, os estudos analisados dialogam para a compreensão de que a interdisciplinaridade, nos mestrados profissionais, ultrapassa a articulação entre disciplinas e se concretiza por meio da pesquisa da própria prática. Ao transformar problemas do cotidiano profissional em objeto de investigação e intervenção, essa modalidade fortalece o desenvolvimento profissional, amplia a produção de conhecimento socialmente referenciado e potencializa a transformação da ação profissional.

Considerações finais

O percurso desenvolvido neste artigo permite afirmar que a pesquisa da própria prática não é um recorte metodológico entre outros disponíveis ao mestrando, mas a operação que define a identidade do mestrado profissional. Ao exigir que o cotidiano de trabalho se converta em objeto de investigação, essa modalidade desfaz a divisão histórica entre quem produz e quem aplica conhecimento, divisão que Bourdieu ajuda a explicar como disputa por legitimidade dentro do campo científico e que Teixeira (2018) identifica como a principal resistência enfrentada por

programas que atravessam fronteiras disciplinares. Os casos reunidos ao longo do texto sustentam que esse movimento não pertence somente a docência: enfermeiros, fisioterapeutas, psicólogas e professores realizam a mesma operação em contextos distintos. Reconhecer isso tem uma consequência prática, onde houver atuação profissional implicada em um problema real, há terreno legítimo para uma investigação que forma e transforma simultaneamente.

Essa transformação, contudo, só se completa quando a interdisciplinaridade opera como condição da investigação e não como adorno institucional. O dilema produto-pesquisa descrito por Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018) e a dispersão de entendimentos registrada por Jurdi et al. (2023), em que três definições incompatíveis de produto educacional convivem dentro de um mesmo programa, mostram que o campo ainda busca um conceito em comum. Contudo, o que sustenta a legitimidade do produto, na ausência dessa fórmula, é o compromisso de retorno ao contexto que gerou a pesquisa, como evidencia a rede de autoformação relatada por Buss e Mafezoni (2025).

O PPGIES oferece um desenho institucional que responde a essa exigência ao manter aprendizagem e subjetivação sob o mesmo programa e ao tornar obrigatória a interface entre campos. Conclui-se, portanto, que a transformação da ação profissional depende da articulação sustentada entre uma pesquisa que nasce da necessidade concreta e um diálogo entre saberes que impede a resposta de permanecer presa aos limites de um único campo. Sem essa articulação, o mestrado profissional corre o risco de reproduzir, com outro nome, a fragmentação que se propôs a superar. Um caminho para pesquisas futuras é investigar, nos próprios produtos educacionais já produzidos pelo PPGIES, como a pesquisa da própria prática se materializa efetivamente na ação e nos espaços profissionais ao longo do tempo.

Referências

ALVES, Adriana. Interdisciplinaridade e matemática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 97-111.

AMORIM, Ivonete Barreto de; SILVA, Sandra Célia Coelho Gomes da (org.). **Interdisciplinaridade, sociedade e intervenção:** interfaces entre pesquisas de egressos(as) de pós-graduação. v. 3. Salvador: EDUFBA, 2023.

ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: **Encontro Nacional de Didática E Prática de Ensino,** 7., 1994, Goiânia. Anais [...] Goiânia: [s. n.], 1994. p. 291-296.

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 33, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. O olhar da pesquisa em educação sobre a multidimensionalidade subjacente às práticas pedagógicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 53-65.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983. p. 123-155.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 977, de 1965. Define os cursos de pós-graduação. Brasília: MEC, 1965.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995**. Dispõe sobre a criação de mestrados profissionais. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 845, de 28 de agosto de 2018**. Recomenda a criação e o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu, entre eles o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia. Brasília: MEC, 2018.

BUSS, Joziane Jaske; MAFEZONI, Andressa Caetano. O produto educacional no mestrado profissional em educação: possibilidades de socialização do conhecimento. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 41, e92159, 2025.

CARNEIRO, Éverton Nery; COSTA JUNIOR, Omundsen de Melo; SANTANA, Rogério Barreto. Formação humana, processo de subjetivação e teoria Queer: construção de identidade e diferença. In: TORRES, Claudia Regina de Oliveira Vaz; SOUZA, José Gileá de; QUINTEIRO, María Esther Martínez (org.). **Diálogos interdisciplinares em rede:** ensino e pesquisa. Curitiba: Editorial Casa, 2023. p. 47-69.

COELHO, Patrícia Júlia Souza; VITORINO, César Costa (org.). **Coletânea de resumos:** um produto **à** luz da contribuição interdisciplinar. v. 4. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento de Área:** Programa de

Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/CAPES, 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento de** Área **45: Interdisciplinar.** Brasília: MEC/CAPES, 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que** é **interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Maria José Eras. Interdisciplinaridade: consciência do servir. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que** é **interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 125-134.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JURDI, Andrea Perosa Saigh et al. Percepções de egressos e mestrandos acerca do produto educacional em um programa de pós-graduação profissional. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, v. 28, e023027, 2023.

LEITE, Ana Flávia Mariano Bailone Alvares; PASQUALI, Gessiane Keila Ignatowicz; VARGAS, Deisi Maria. A consulta compartilhada como experiência de prática para a docência no mestrado profissional. **Saberes Plurais: Educação na Saúde,** v. 2, supl. 1, p. 28, 2018.

LENOIR, Y.; HASNI, A.; LEBRUN, J. Resultados de vinte anos de pesquisa sobre a importância atribuída às disciplinas escolares que objetivam a construção da realidade humana, social e natural no ensino primário da província de Québec-Canadá. In: FAZENDA, I. (org.). **O que** é **interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 29-51.

LIMA, Christiano Barbosa Porto et al. Estado da Arte no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFCE: um levantamento sobre as dissertações realizadas em 2019. **Research, Society and Development,** v. 9, n. 9, e290997011, 2020.

MALHEIROS, Tadeu Fabrício et al. Desafios e aprendizados do Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais. **Revista NUPEM,** Campo Mourão, v. 12, n. 27, p. 300-318, 2020.

MARQUES, Elisangela Carvalho Barbosa de Brito; CARNEIRO, Everton Nery. Memórias transcritas em diário coletivo: as experiências negras da comunidade quilombola Maria de Juvêncio do município de Biritin-

ga-BA. In: AMORIM, Ivonete Barreto de; SILVA, Sandra Célia Coelho Gomes da (org.). **Interdisciplinaridade, sociedade e intervenção: interfaces entre pesquisas de egressos(as) de pós-graduação.** v. 3. Salvador: EDUFBA, 2023. p. 171-186.

NÓVOA, Antônio Sampaio. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, Antonio. Pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: fundamentos e possibilidades práticas. **Revista Estudos Aplicados em Educação,** São Caetano do Sul, v. 6, n. 12, p. 37-52, 2021.

QUINTEIRO, José Reinaldo de Araújo; SILVA, Sandra Célia Coelho Gomes da. Interlocução das práticas pedagógicas de atividades filosóficas com os estudantes do curso de pedagogia de uma universidade do sudoeste goiano. In: TORRES, Claudia Regina de Oliveira Vaz; SOUZA, José Gileá de; QUINTEIRO, María Esther Martínez (org.). **Diálogos interdisciplinares em rede:** ensino e pesquisa**.** Curitiba: Editorial Casa, 2023. p. 71-90.

RADFORD, Luis. Three key concepts of the theory of objectification: knowledge, knowing, and learning. **Journal of Research in Mathematics Education,** v. 2, n. 1, p. 7-44, fev. 2013.

RAMALHO, José Ricardo; SANTANA, Marco Aurélio. **Sociologia do trabalho no mundo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

RIBEIRO DOS SANTOS, Emília Cristina; DIKSON, Dennys. A interdisciplinaridade em sala de aula: processamentos cognitivos em atividades de interpretação textual. **Entretextos,** Londrina, v. 19, n. 2, p. 108-140, 2019.

SANTOS, Franciele Nascimento dos; CARNEIRO, Everton Nery. Livro de receitas e cardápio elaborado coletivamente com atores sociais do programa nacional de alimentação escolar: uma estratégia para o fortalecimento da cultura alimentar local. In: AMORIM, Ivonete Barreto de; SILVA, Sandra Célia Coelho Gomes da (org.). **Interdisciplinaridade, sociedade e intervenção:** interfaces entre pesquisas de egressos(as) de pós-graduação. v. 3. Salvador: EDUFBA, 2023. p. 225-246.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org**.). Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SOUZA, Fernando César de. O ser interdisciplinar e a construção simbólica da "cura" nos espaços educacionais. In: FAZENDA, Ivani Catarina

Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 165-183.

SOUZA, Mariana Aranha de; SALGADO, Priscila Aparecida Dias; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: o que dizem os professores. **Revista Portuguesa de Educação,** v. 35, n. 1, p. 4-25, 2022.

SPAGNOL, Carla Aparecida et al. Interprofissionalidade e interdisciplinaridade em saúde: reflexões sobre resistências a partir de conceitos da Análise Institucional. **Saúde em Debate,** Rio de Janeiro, v. 46, n. especial 6, p. 185-195, 2022.

TEIXEIRA, Eduardo Ariel de Souza. Construção transdisciplinar da linha de pesquisa Design de Experiência e Estratégias de Inovação, do Mestrado Profissional de Gestão da Economia Criativa. **Diálogo com a Economia Criativa,** Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 22-37, 2018.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução CONSU nº 1.676/2024**. Aprova o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Intervenção Educativa e Social. Salvador: UNEB, 2024.

ZAIDAN, Samira; FERREIRA, Maria Cristina Costa; KAWASAKI, Teresinha Fumi. A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. **Plurais – Revista Multidisciplinar,** Salvador, v. 3, n. 1, p. 88-103, jan./abr. 2018.

ENTRE A INVISIBILIDADE E O PROTAGONISMO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Juçara Silva Santos
Escola Jesus de Nazaré e Gerônimo Pereira

Marizete Barbosa de Lima Souza
Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Serrinha

Nilson Pereira de Souza Junior
Núcleo Territorial de Educação - NTE 04

Introdução

A ciência se configura como um fator determinante no avanço social, econômico e tecnológico, sendo a principal ferramenta para a geração de conhecimento e inovação. Contudo, sua construção histórica se deu em um contexto de relações de poder, que, por muito tempo, limitaram a presença das mulheres nos espaços de produção e disseminação do conhecimento. Como resultado, muitas contribuições feitas por mulheres ficaram invisibilizadas ou foram reconhecidas de forma limitada, evidenciando as disparidades que ainda ecoam no contexto acadêmico atual (Schiebinger, 2001; Silva, 2006).

Apesar de, nas últimas décadas, ter havido um aumento significativo da presença feminina nas universidades, nos programas de pós-graduação e na pesquisa científica, ainda existem desafios no que se refere ao reconhecimento da produção intelectual, às oportunidades de desenvolvimento profissional e à permanência na academia. Essas disparidades têm raízes em fatores históricos, culturais e institucionais que ainda influenciam a contribuição das mulheres na geração de conhecimento.

Essa pesquisa é importante para que possamos entender tanto os avanços quanto os obstáculos na participação das mulheres na ciência,

alimentando o debate em torno da equidade de gênero e auxiliando na criação de políticas que valorizem a diversidade e fortaleçam uma ciência mais inclusiva, alinhada ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5) da Agenda 2030 da ONU.

Portanto, este estudo tem como questão de pesquisa: quais barreiras estruturais e quais perspectivas de fortalecimento do protagonismo feminino na literatura científica são apontadas em relação à participação das mulheres na produção do conhecimento?

Em resposta a essa questão, o objetivo geral é examinar, por meio de uma revisão bibliográfica narrativa, a participação feminina na ciência ao longo da história, abordando os processos de invisibilização, os obstáculos na carreira acadêmica e as perspectivas para a equidade de gênero. Em especial, busca-se investigar os fatores históricos que condicionam a inserção das mulheres na ciência, apontar os principais entraves à atuação das pesquisadoras e examinar as estratégias destinadas a fortalecer sua participação na produção científica.

Foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo por meio de uma revisão bibliográfica, com base na análise de livros e artigos científicos pertinentes ao tema, o que possibilitou reunir e interpretar criticamente as contribuições da literatura sobre a participação feminina na ciência.

Referencial teórico

A construção histórica da participação das mulheres na ciência

A ciência sempre foi entendida como uma prática guiada pelos valores da objetividade, da racionalidade e da universalidade. Contudo, a epistemologia feminista tem mostrado que a produção do conhecimento acontece em contextos históricos, sociais e culturais, o que torna necessário entender a participação das mulheres na ciência a partir das relações de poder que, ao longo da história, moldaram seu acesso aos espaços de produção e validação do conhecimento. (Harding, 1991, p.20; Schiebinger, 200, p. 15).

De acordo com Schiebinger (2001, p. 42), a ciência moderna se firmou em um cenário de clara divisão sexual do trabalho, onde o espaço público e intelectual era reservado aos homens, enquanto às mulheres cabiam as atividades de cuidado e manutenção do lar. Por séculos, essa

organização impediu que mulheres frequentassem universidades e instituições científicas.

Harding (1991, p. 105) argumenta que a ciência foi erigida com base em padrões majoritariamente masculinos, o que impactou não apenas a inclusão das mulheres, mas também os temas de pesquisa e os critérios que validam o conhecimento. Pérez Sedeño (2001, p. 30) complementa afirmando que "muitos conhecimentos, que foram tradicionalmente produzidos por mulheres, foram desconsiderados ou absorvidos pelo conhecimento científico sem que suas autoras fossem reconhecidas".

No Brasil, Silva (2006, p.88) ressalta que "a educação das mulheres também foi historicamente limitada, guiando-as para funções que a sociedade considerava apropriadas aos seus papéis de gênero". Portanto, a sub-representação de mulheres em certos campos científicos é resultado de processos históricos de exclusão, e não de variações nas habilidades ou nos interesses.

Portanto, a ausência de visibilidade das mulheres na ciência é fruto de processos históricos e institucionais que restringiram tanto a participação feminina quanto o reconhecimento de suas contribuições para o avanço científico, perpetuando um apagamento sistemático que se reflete até a atualidade na produção intelectual e nos manuais acadêmicos (Silva, 2006; Silveira, 2019).

Equidade de gênero e desafios na produção científica

As transformações sociais das últimas décadas ampliaram significativamente a participação feminina nas universidades, na pós-graduação e na pesquisa científica. Contudo, esse avanço quantitativo não foi acompanhado pela eliminação das desigualdades presentes na carreira acadêmica.

De acordo com Harding (1991), a pluralidade entre os sujeitos que produzem conhecimento enriquece a ciência, pois oferece uma variedade de pontos de vista, diminuindo assim os preconceitos que foram historicamente aceitos como normais. No mesmo sentido, Haraway (1988) argumenta que o conhecimento está situado socialmente, sendo aprimorado pela diversidade de experiências e contextos dos pesquisadores.

Não obstante esses progressos, a literatura aponta que as mulheres ainda se deparam com desafios no que diz respeito ao reconhecimento de sua produção científica, ao acesso a cargos de liderança, à obtenção de

financiamento para pesquisa e à permanência na carreira acadêmica (Lima, 2021). Para além disso, a divisão sexual do trabalho segue impondo sobre as mulheres o peso desproporcional das tarefas do lar e do cuidado familiar, o que impacta diretamente a disponibilidade de tempo para pesquisa, publicação e inserção em redes de colaboração.

Segundo Gomes e Siqueira:

> A entrada das mulheres na universidade deu-se de forma gradual; mesmo tendo acesso ao mundo acadêmico, o fizeram principalmente nas áreas de humanas sendo "culturalmente" excluídas da área tecnológica e da saúde. Mesmo hoje percebe-se que há preponderância feminina nas áreas humanas, caracterizando-se quase nichos femininos. [...] Tal cenário nos leva a pensar nas dificuldades das mulheres na academia, nos embates que travam, nos entraves à progressão na carreira, entre outros aspectos. (2010, p. 1-3).

Nesse cenário, iniciativas como o movimento *Parent in Science* vêm promovendo um debate fundamental sobre os impactos da maternidade e do cuidado na trajetória acadêmica. Como demonstrado por Staniscuaski et al. (2021), os momentos de licença e dedicação aos filhos geram quedas temporárias nos indicadores tradicionais de produtividade, exigindo que as instituições e agências de fomento adotem critérios avaliativos mais justos e sensíveis às diferentes realidades e ciclos de carreira das pesquisadoras.

Dessa maneira, a literatura converge ao apontar que promover a equidade de gênero na ciência vai muito além de aumentar numericamente a presença feminina nas universidades. Trata-se de reavaliar criticamente as estruturas institucionais, as métricas de avaliação e as políticas acadêmicas que ainda reproduzem assimetrias (Garcia; Oliveira, 2022). A promoção da diversidade, portanto, consolida-se como um pilar essencial para a construção de um sistema científico mais democrático, inovador e socialmente responsável.

Aspectos metodológicos

O estudo em questão é uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, elaborada por meio de uma revisão bibliográfica narrativa. Esse enfoque permite entender os aspectos históricos, sociais e institucionais que envolvem a participação feminina na produção científica, à luz dos significados e contextos que organizam esse fenômeno (Minayo, 2015).

Utilizou-se como técnica de pesquisa a revisão bibliográfica, por possibilitar uma análise crítica e integradora da produção científica sobre o tema. De acordo com Gil (2019), a pesquisa bibliográfica serve para encontrar referenciais teóricos, entender como as discussões evoluíram ao longo do tempo e embasar a análise do objeto em estudo, sendo interpretativa, ao contrário das revisões sistemáticas.

A pesquisa bibliográfica foi realizada entre março e junho de 2025 nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico, selecionadas por reunirem ampla produção científica nacional e internacional sobre a participação das mulheres na ciência, a equidade de gênero e a produção científica.

Foram empregados os descritores "Mulheres na Ciência", "Equidade de Gênero", "Produção Científica" e "Maternidade Acadêmica". Foram considerados elegíveis artigos científicos, livros, capítulos de livros, dissertações, teses e obras clássicas indispensáveis à fundamentação teórica do tema. Como critérios de exclusão, foram descartados estudos duplicados, resumos sem texto completo, editoriais, artigos de opinião e publicações que não apresentavam relação direta com o objeto da pesquisa.

A busca bibliográfica resultou na identificação inicial de 38 publicações nas bases de dados selecionadas. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, bem como a eliminação de registros duplicados, permaneceram 18 estudos para compor o corpus de análise desta revisão bibliográfica narrativa. O conjunto final foi constituído por artigos científicos, livros, capítulos de livros, dissertações e teses considerados relevantes para a compreensão da participação das mulheres na produção científica, dos desafios relacionados à equidade de gênero e das estratégias voltadas ao fortalecimento do protagonismo feminino no campo da ciência.

Depois de selecionar os trabalhos foram lidos títulos, resumos e artigos completos, e em seguida, foram fichados. A análise foi realizada com base nas fases de leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa sugeridas por Marconi e Lakatos (2003), o que possibilitou a organização dos achados em três categorias: invisibilidade histórica das mulheres na ciência; entraves à ascensão na carreira acadêmica; e repercussões da maternidade e das políticas institucionais sobre a permanência e o destaque feminino.

Uma vez que se trata de uma revisão bibliográfica narrativa, o estudo não seguiu nenhum protocolo de revisão sistemática nem executou análises estatísticas, com o objetivo de compilar, organizar e interpretar de

forma crítica a literatura especializada sobre a participação das mulheres na produção científica e os obstáculos para se promover a equidade de gênero.

Resultados e discussões

A análise das obras escolhidas mostrou que a contribuição das mulheres para a produção científica mudou bastante nas últimas décadas, graças à maior acessibilidade ao ensino superior, ao aumento dos programas de pós-graduação e às políticas institucionais que promovem a equidade de gênero. No entanto, as pesquisas examinadas indicam que esses avanços não foram capazes de eliminar as disparidades históricas que ainda existem no campo científico, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da produção intelectual, à permanência nas carreiras acadêmicas e à ocupação de posições de maior prestígio e influência.

Toda a literatura consultada indica que as disparidades apontadas não têm origem em distinções de capacidade intelectual, desempenho escolar ou mérito entre homens e mulheres, mas em processos históricos, sociais e institucionais que moldaram a organização da ciência e ainda hoje atuam sobre os processos de valorização, reconhecimento e ascensão profissional. Com base na revisão da literatura, os resultados foram agrupados em três categorias: a invisibilidade das contribuições femininas na ciência ao longo da história; as barreiras culturais e institucionais que permeiam a trajetória acadêmica; e os efeitos da maternidade e da divisão sexual do trabalho na permanência e no avanço profissional das pesquisadoras.

Invisibilidade das contribuições femininas na ciência

A primeira categoria indicou que a invisibilidade feminina é um dos temas mais frequentes nas pesquisas sobre gênero e ciência. As investigações examinadas indicam que, ao longo da história, várias cientistas fizeram contribuições essenciais para diferentes campos do conhecimento, mas suas trajetórias, descobertas e produções intelectuais foram minimizadas ou pouco reconhecidas nos registros oficiais da ciência.

Este processo demonstra que a memória científica foi moldada, em parte, por dinâmicas de poder que decidiram quais sujeitos e conhecimentos seriam mais legitimados institucionalmente. Rossiter (1993) introduz essa dinâmica no conceito de Efeito Matilda, que serve para entender a desvalorização contínua das contribuições científicas feitas por mulheres. Apesar de ter sido criado a partir de eventos históricos, esse conceito ainda

é útil para analisar as formas atuais de desigualdade no reconhecimento acadêmico.

Os estudos analisados mostram que esses processos ainda são reconhecidos na ciência contemporânea. De acordo com Garcia e Oliveira (2022), existem barreiras ligadas à visibilidade das pesquisas feitas por mulheres, como divergências nos processos de avaliação, na circulação das publicações e no reconhecimento acadêmico. Os dados obtidos evidenciam que a produção científica não é independente das estruturas sociais em que ocorre, sendo moldada por normas culturais e institucionais que podem beneficiar certos grupos em relação a outros.

Essa observação se alinha ao pensamento de Harding (1991), que argumenta que a ciência não pode ser vista como uma prática totalmente neutra, uma vez que sua produção é realizada por indivíduos imersos em contextos históricos particulares. Dessa forma, a falta ou a subvalorização feminina na narrativa científica não é apenas uma perda de reconhecimento para cada mulher, mas uma limitação epistemológica, pois empobrece a diversidade de experiências e pontos de vista na construção do conhecimento.

Os estudos que foram analisados, portanto, indicam que é fundamental reforçar políticas de valorização da autoria feminina, aumentar a participação das mulheres em redes científicas, incentivar sua presença em espaços de divulgação do conhecimento e garantir uma representação mais significativa em premiações, editoras acadêmicas e instâncias de reconhecimento científico.

Barreiras institucionais e desafios da progressão na carreira acadêmica

A segunda vertente de análise revelou que, embora tenha aumentado o número de mulheres que entram no ensino superior e nos programas de pós-graduação, ainda existem desigualdades no que se refere à progressão na carreira e à ocupação de posições estratégicas no sistema de ciência.

Os dados indicam que, quanto mais alto na hierarquia acadêmica, menos mulheres estão presentes, o que evidencia que a entrada no campo da ciência não se traduz em igualdade de oportunidades no que diz respeito ao reconhecimento e à progressão na carreira. De acordo com Lima (2021) e Silveira (2019), isso se relaciona ao fato de que ainda existem barreiras de natureza institucional, cultural e organizacional que não permitem às

mulheres ocupar plenamente os espaços de liderança, gestão acadêmica e decisão.

A literatura mostra que essas questões estão ligadas a diversos fatores, incluindo a menor participação das mulheres em redes estratégicas de colaboração científica, desigualdades no acesso a recursos de pesquisa, sub-representação em cargos decisórios e a persistência de estereótipos associados à liderança e à competência científica. Esses fatores impactam de maneira significativa a capacidade de coordenar projetos, acessar financiamentos e obter reconhecimento institucional.

É possível entender, a partir da análise desses dados, que a igualdade de oportunidades formais para acessar as instituições científicas não implica, necessariamente, em igualdade material ao longo da carreira. Segundo Bourdieu (2020), o campo científico é um espaço de lutas simbólicas onde os agentes competem por reconhecimento, autoridade e legitimação. Portanto, essa distribuição desigual de recursos diz respeito às relações de poder que organizam as dinâmicas dentro do próprio campo científico.

Os resultados, portanto, ressaltam a urgência de políticas institucionais contínuas que visem aumentar a presença feminina em posições de liderança, revisar as práticas de avaliação e estabelecer mecanismos que garantam um maior equilíbrio nas oportunidades de desenvolvimento acadêmico.

Maternidade, divisão sexual do trabalho e permanência na carreira científica

A maternidade e a divisão sexual do trabalho continuam a ser importantes para a compreensão das disparidades que as mulheres enfrentam no campo científico, como mostrou a terceira categoria levantada na revisão bibliográfica. Os estudos mostram que o cuidado da família e as tarefas domésticas, quando não compartilhadas de forma equitativa, interferem diretamente no tempo para pesquisa, publicação de artigos, participação em congressos e elaboração de projetos.

A situação se complica ainda mais em sistemas acadêmicos que se baseiam em medidas quantitativas de produtividade, onde a avaliação profissional leva em conta, frequentemente, indicadores como número de publicações, citações e envolvimento em projetos. Nesse modelo, momentos de licença-maternidade e cuidado familiar podem ter grandes repercussões na carreira das pesquisadoras.

Segundo Staniscuaski *et al.* (2021), ser mãe afeta a produtividade na academia, particularmente nos primeiros anos após o nascimento ou

adoção de filhos, e os efeitos se intensificam quando combinados com outros marcadores sociais, como raça e classe. Esses dados destacam a necessidade de uma abordagem interseccional para entender as diversas experiências que as mulheres enfrentam no âmbito científico. Mas, em meio aos obstáculos, a literatura também menciona progressos que surgiram a partir da mobilização da comunidade científica e acadêmica. Entre outras, destacam-se iniciativas que reconhecem a maternidade nas avaliações de carreira, ampliam prazos de editais de produtividade e instituem políticas voltadas especificamente às pesquisadoras mães.

No entanto, os estudos revisados apontam que essas iniciativas ainda carecem de mudanças estruturais mais amplas, que possam desafiar modelos acadêmicos fundamentados apenas na produtividade quantitativa e validar diversas trajetórias profissionais no campo da ciência.

Assim, os resultados evidenciam que os obstáculos enfrentados pela inserção feminina na ciência estão entrelaçados com várias dimensões que se configuram ao longo da história: a invisibilidade das contribuições femininas, as dificuldades de ascensão profissional e as implicações das responsabilidades de cuidado. Esses fatores não são circunstâncias isoladas, mas sim reflexos de mecanismos sociais e institucionais que moldam a participação das mulheres na pesquisa.

Quando se articula os achados à literatura já existente, nota-se que fomentar a equidade de gênero não é apenas uma questão de justiça social, mas uma condição indispensável para o fortalecimento da própria ciência. Quando diversos sujeitos produzem conhecimento, novas possibilidades de investigação surgem, limitações epistemológicas são minimizadas e a capacidade de a ciência enfrentar os desafios do presente é ampliada.

Portanto, para que um ambiente científico mais democrático seja efetivamente construído, é preciso implementar políticas institucionais inclusivas, valorizar a diversidade e mudar as práticas acadêmicas que historicamente impediram que as mulheres participassem plenamente da produção do conhecimento.

Considerações finais

Foi possível compreender, por meio da revisão bibliográfica realizada, que a participação das mulheres na produção científica é um processo histórico, repleto de conquistas significativas, mas que ainda enfrenta desafios estruturais que afetam sua inserção, visibilidade e

crescimento profissional na academia. Mesmo com o aumento da presença feminina em universidades e instituições de pesquisa, o que é um grande passo, a literatura revisada indica que a equidade de gênero ainda precisa de mudanças institucionais, culturais e organizacionais que sejam capazes de romper com práticas históricas que restringiram o protagonismo científico feminino.

Os objetivos foram atingidos ao possibilitar a investigação da trajetória feminina na produção científica e, assim, evidenciar que as desigualdades encontradas estão atreladas a processos históricos de invisibilidade, desafios no reconhecimento acadêmico, barreiras à ascensão profissional e efeitos da divisão sexual do trabalho e das responsabilidades do cuidado. A pesquisa também revelou que o fortalecimento do protagonismo das mulheres na ciência passa pela criação de políticas institucionais permanentes, pela valorização da diversidade e pela revisão de práticas acadêmicas que possam reproduzir desigualdades de gênero.

Como aporte, esta pesquisa organizou tanto referenciais teóricos quanto debates atuais sobre a participação das mulheres na ciência, interligando aspectos históricos, sociais e institucionais que impactam suas trajetórias no cenário científico. É possível afirmar, com base na análise realizada, que a equidade de gênero não é apenas uma questão de inclusão social, mas sim um componente essencial para o aprimoramento da produção científica em si, visto que a diversidade de experiências e pontos de vista enriquece a investigação, a inovação e a construção do conhecimento.

Os resultados também sublinham a necessidade de ações institucionais que promovam a valorização da produção científica das mulheres, aumentem sua presença em posições de liderança e decisão, estabeleçam critérios avaliativos que considerem as diversas trajetórias acadêmicas e criem ambientes de pesquisa mais inclusivos e democráticos. Essas ações são essenciais para garantir que as condições de permanência e progressão na carreira científica sejam mais equilibradas.

Por fim, sugere-se que futuras investigações sobre o tema sejam aprofundadas através de estudos empíricos que consigam avaliar a eficácia das políticas de equidade que foram implementadas nas instituições de ensino e pesquisa. Além disso, recomenda-se que sejam realizadas análises mais amplas, embasadas em uma perspectiva interseccional, levando em conta como fatores como raça, classe social, deficiência, geração e localização geográfica afetam as experiências das mulheres no campo científico. A

realização dessas pesquisas pode ser um importante passo na construção de estratégias mais eficazes para promover a igualdade de oportunidades e para o fortalecimento de um sistema científico mais plural, inclusivo e socialmente responsável.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

GARCIA, Maria Rosa; OLIVEIRA, Ana Maria de. O viés de gênero na produção e avaliação científica: uma análise do teto de vidro na academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e08920, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HARAWAY, Donna. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. **Feminist Studies**, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988.

HARDING, Sandra. **Whose science? Whose knowledge?**: Thinking from women's lives. Ithaca: Cornell University Press, 1991.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto do teto de vidro: barreiras à ascensão profissional das mulheres na ciência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 3, e74112, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015.

PÉREZ SEDEÑO, Eulalia. **Las mujeres en el sistema de ciencia y tecnología**: estudios de caso. Madrid: OEI, 2001.

ROSSITER, Margaret W. The Matthew Matilda Effect in Science. **Social Studies of Science**, v. 23, n. 2, p. 325-341, 1993.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência**. Bauru: EDUSC, 2001.

SILVA, Fabiane Ferreira da. **A presença feminina na ciência e na tecnologia**: mapeando caminhos e construindo trajetórias. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVEIRA, Maria Lucimar Alencar de Sousa. **A (in)visibilidade da produção científica feminina nos livros didáticos de biologia, física, química e matemática do Ensino Médio aprovados no PNLD para o período de 2009 a 2020 na cidade de Caçu-GO**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Instituto Federal de Goiás, Jataí, 2019.

STANISCUASKI**,** Fernanda et al. Gender, Race and Parenthood Impact Academic Productivity During the COVID-19 Pandemic: From Survey to Action. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 663252, 2021.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS TRABALHISTAS E SUA RELAÇÃO COM O BEM-ESTAR SOCIAL DE MULHERES TRABALHADORAS TERCEIRIZADAS: UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO

Estefane Cordeiro dos Santos de Sá
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Geovanna Ferreira dos Santos Lacerda
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Roberta Nonato da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

As transformações recentes no mundo do trabalho brasileiro têm sido marcadas pela flexibilização das normas trabalhistas e pela ampliação de formas atípicas de contratação. Em março de 2017, foi sancionada a Lei nº 13.429/2017, conhecida como "marco da terceirização", ampliando as possibilidades de contratação terceirizada por empresas e órgãos públicos (Brasil, 2017). Essa norma representou uma inflexão na história das políticas trabalhistas brasileiras e, com isso, intensificou debates sobre a precarização das relações de trabalho, especialmente entre grupos historicamente vulnerabilizados.

Apesar da existência de uma legislação trabalhista robusta, consolidada particularmente na Constituição Federal de 1988 e na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o acesso ao conhecimento sobre direitos permanece desigual entre os trabalhadores. Nesse contexto, é possível analisar as mulheres terceirizadas, as quais enfrentam vulnerabilidades relacionadas à divisão sexual do trabalho e às dificuldades de acesso à informação jurídica, evidenciando que o desconhecimento de

direitos está associado a estruturas sociais que historicamente limitam o exercício pleno da cidadania.

Diante disso, o presente artigo questiona-se: de que forma intervenções educativas participativas, fundamentadas na construção coletiva de conhecimento sobre direitos trabalhistas, podem contribuir para o fortalecimento da autonomia, da cidadania e da percepção de bem-estar de mulheres trabalhadoras terceirizadas? Essa pergunta articula-se com perspectivas teóricas sobre bem-estar que reconhecem a autonomia como dimensão fundamental para o desenvolvimento psicológico e a qualidade de vida (Ryan; Deci, 2001).

Este trabalho insere-se no Programa de Extensão Multidisciplinar Inter-Agir e resulta das discussões desenvolvidas na disciplina Processos Grupais, do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB), no semestre 2026.1, em sua atuação multicampi nos territórios do Sisal (Serrinha) e do Velho Chico (Bom Jesus da Lapa). Com mais de duas décadas de atuação, o Programa Inter-Agir articula pesquisa e intervenção educativa em diferentes contextos comunitários, contribuindo para a interiorização da pós-graduação e fundamentando a concepção desta pesquisa-intervenção.

A presente pesquisa objetiva compreender como uma intervenção educativa participativa, fundamentada na educação em direitos trabalhistas, pode fortalecer a autonomia, a cidadania e o bem-estar de mulheres trabalhadoras terceirizadas. Parte-se da hipótese de que o conhecimento limitado sobre seus direitos dificulta seu exercício, sendo as intervenções educativas participativas capazes de ampliar essa compreensão e fortalecer a autonomia das participantes.

Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada (Marconi; Lakatos, 2022), de abordagem qualitativa (Minayo, 2009), com objetivos descritivos e exploratórios (Gil, 2026), desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e interventiva (Pereira, 2019). Como estratégia metodológica, utilizou-se a roda de conversa (Figuerêdo; Queiroz, 2012), realizada em junho de 2026 com a participação de cinco mulheres trabalhadoras terceirizadas de um dos campi da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A adoção dessa metodologia fundamenta-se no reconhecimento de que o conhecimento é construído coletivamente a partir das experiências e dos saberes compartilhados pelas participantes, favorecendo o diálogo, a reflexão crítica e a construção

participativa do conhecimento. Quanto a relevância desta pesquisa, está situada em múltiplas dimensões.

Teoricamente, preenche uma lacuna ao articular educação em direito, gênero e bem-estar em perspectiva ainda pouco explorada na literatura. Socialmente, contribui para o fortalecimento da cidadania e autonomia de segmentos vulnerabilizados, reconhecendo a educação como ferramenta de transformação. Institucionalmente, honra o compromisso do PPGIES de articular pesquisa acadêmica com intervenção social concreta nos territórios baianos. Além disso, promove reflexões sobre o papel das instituições de ensino superior diante da precarização das relações de trabalho, sem pretender oferecer soluções para problemas estruturais, mas contribuir para o fortalecimento da capacidade de ação das trabalhadoras frente às condições que as vulnerabilizam.

Trabalho, gênero e bem-estar: perspectivas teóricas

O trabalho constitui uma dimensão central da vida em sociedade, ultrapassando sua função econômica ao possibilitar relações de sociabilidade, construção de identidades e reconhecimento social (Vargas, 2016). Nesse contexto, homens e mulheres inserem-se nas relações laborais como sujeitos de direitos e deveres, embora a participação feminina tenha sido, nesse ínterim, marcada por múltiplos desafios e desigualdades.

Historicamente, a inserção das mulheres no mercado de trabalho ampliou-se entre os séculos XIX e XX em decorrência de transformações econômicas e sociais, porém esse processo ocorreu em meio a condições desiguais, marcadas por restrições ao acesso a direitos e oportunidades (Cheron, 2010). Assim, embora as garantias trabalhistas tenham sido consolidadas pela legislação e pela Constituição Federal de 1988, o acesso ao conhecimento sobre esses direitos permanece limitado, o que pode dificultar seu pleno exercício pelas trabalhadoras.

Paralelamente, os avanços nas discussões sobre gênero resultam, sobretudo, das lutas empreendidas pelos movimentos feministas, que, desde as décadas de 1960 e 1970, passaram a reivindicar igualdade de direitos, redução das desigualdades e equidade entre homens e mulheres (Santos, 2025). Apesar dessas conquistas, é ressalta-se que persistem estruturas patriarcais que reproduzem relações assimétricas de poder e mantêm as mulheres em condições de vulnerabilidade, especialmente nos espaços laborais, onde diferentes formas de violência, discriminação e invisibilização continuam presentes (Santos, 2025).

Nessa perspectiva, compreende-se o gênero como uma categoria útil de análise histórica, tendo em vista que as diferenças entre homens e mulheres são socialmente construídas e organizadas por relações de poder, e não determinadas exclusivamente por fatores biológicos (Scott, 1995). Disso é possível analisar o trabalho para além da divisão de tarefas entre os sexos, evidenciando como as relações sociais produzem e reproduzem desigualdades que se manifestam na distribuição das ocupações, na valorização diferenciada do trabalho e no acesso desigual aos direitos.

Nesse sentido, analisa-se que a divisão sexual do trabalho foi historicamente construída ao atribuir aos homens o protagonismo da vida pública e produtiva, enquanto as mulheres permaneceram relegadas a posições de menor reconhecimento social (Santos, 2025). Logo, mesmo nos movimentos operários e nas lutas por melhores condições de trabalho, especialmente no início do século XX, pouco incorporaram as demandas específicas das mulheres, fazendo com que o movimento feminista desenvolvesse uma trajetória própria na reivindicação da igualdade de direitos e da valorização do trabalho feminino (Santos, 2025).

Essa análise aproxima-se das contribuições de que as desigualdades vivenciadas pelas mulheres são produzidas pela articulação entre patriarcado, capitalismo e outras formas de dominação, que estruturam relações de exploração e subordinação no mundo do trabalho (Saffioti, 1976). Nessa lógica, a inserção feminina no mercado de trabalho não garante, por si só, autonomia ou igualdade, uma vez que as mulheres permanecem concentradas em ocupações mais precárias, menos valorizadas e frequentemente marcadas pela invisibilidade de seus direitos.

Assim, discutir trabalho e bem-estar social implica reconhecer que as condições laborais das mulheres são atravessadas por relações de gênero que afetam diretamente sua autonomia, cidadania e qualidade de vida. E que embora as pautas de igualdade tenham conquistado maior visibilidade nas últimas décadas, muitas trabalhadoras ainda enfrentam barreiras impostas por normas culturais, relações de poder e práticas discriminatórias que dificultam o exercício pleno de seus direitos (Santos, 2025).

Nesse cenário, o conhecimento dos direitos trabalhistas constitui elemento indispensável para o efetivo exercício da cidadania, erigida como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). Sob essa perspectiva, o constitucionalismo moderno concebe a Constituição como a concretização de um pacto social firmado entre cidadãos livres e racionais, destinado à afirmação de suas vontades e à garantia de direitos

fundamentais (Malgaré, 2019). Assim, a efetividade desse pacto pressupõe que os cidadãos conheçam os direitos que lhes são assegurados, uma vez que o desconhecimento limita a capacidade de exercê-los, reivindicá-los e participar plenamente da vida em sociedade.

Aplicada ao contexto das relações de trabalho, essa compreensão revela-se especialmente relevante para as mulheres, na medida em que o conhecimento dos direitos trabalhistas representa condição para o exercício da cidadania no ambiente laboral e para a efetivação das garantias legais que lhes são asseguradas. Diante disso, torna-se pertinente discutir de que maneira esse conhecimento pode relacionar-se ao bem-estar das trabalhadoras.

A compreensão dessa relação exige, inicialmente, a delimitação do conceito de bem-estar. Nesse sentido, o bem-estar constitui um construto complexo relacionado ao funcionamento psicológico e à experiência humana em condições ótimas (Ryan; Deci, 2001). Nessa perspectiva, o conceito ultrapassa a simples ausência de transtornos ou doenças mentais, correspondendo a um estado positivo de desenvolvimento humano e de pleno funcionamento psicológico.

Logo, o bem-estar deve ser compreendido como um fenômeno multidimensional, articulando as perspectivas hedônica e eudaimônica (Ryan; Deci, 2001). Enquanto a primeira se relaciona à experiência de felicidade subjetiva e ao predomínio de emoções positivas, a segunda refere-se ao desenvolvimento das potencialidades humanas e à realização pessoal. Nessa perspectiva, a Teoria da Autodeterminação aponta que o bem-estar depende da satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, fundamentais ao desenvolvimento humano e ao equilíbrio psicológico (Ryan; Deci, 2001).

Entre essas necessidades, a autonomia assume especial relevância para esta pesquisa. Na perspectiva eudaimônica, agir de forma consciente e autodeterminada favorece o desenvolvimento das potencialidades individuais e contribui para o bem-estar. Contudo, ao tratar especificamente do ambiente laboral, autonomia, competência e relacionamento não constituem dimensões do bem-estar em si, mas condições que favorecem sua manifestação nas experiências de trabalho (Paschoal; Torres; Porto, 2010).

Sob essa perspectiva, a educação em direitos trabalhistas pode fortalecer a autonomia das participantes ao ampliar o conhecimento sobre seus direitos e favorecer sua capacidade de compreendê-los e exercê-los.

Assim, esse conhecimento ultrapassa a dimensão normativa, tornando-se um recurso para uma atuação mais consciente no ambiente laboral. À luz da Teoria da Autodeterminação, essa ampliação da autonomia relaciona-se à satisfação de uma necessidade psicológica básica, contribuindo para condições associadas ao bem-estar (Ryan; Deci, 2001).

Assim, embora Ryan e Deci (2001) desenvolvam o conceito de bem-estar em uma perspectiva geral, seus pressupostos podem ser aplicados ao contexto do trabalho, considerando a centralidade que a atividade laboral ocupa na vida cotidiana. Nessa direção, define-se o bem-estar no trabalho como a predominância de emoções positivas associada à percepção de que o trabalho possibilita a expressão e o desenvolvimento das potencialidades individuais, bem como o avanço na realização de metas pessoais (Paschoal; Torres; Porto, 2010). Essa concepção integra as dimensões afetiva e cognitiva do bem-estar, articulando as perspectivas hedônica e eudaimônica e oferecendo suporte teórico para compreender, no âmbito desta pesquisa, como a educação em direitos trabalhistas pode fortalecer a autonomia e, por essa via, favorecer o bem-estar das mulheres trabalhadoras.

Intervenção educativa: roda de conversa sobre direitos trabalhistas

Com o propósito de compreender a percepção de mulheres terceirizadas acerca de seus direitos trabalhistas e sua possível relação com o bem-estar no ambiente laboral, foi realizada uma intervenção por meio de uma roda de conversa com cinco mulheres trabalhadoras terceirizadas de um dos campi da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A atividade foi concebida como um espaço de diálogo e construção coletiva do conhecimento, favorecendo a participação das trabalhadoras e a reflexão sobre suas experiências profissionais.

A intervenção ocorreu em duas etapas. Inicialmente, cada participante registrou, em uma folha no formato de silhueta humana, dúvidas e situações relacionadas aos direitos trabalhistas vivenciadas em seu cotidiano, permitindo identificar as principais demandas do grupo. Em seguida, realizou-se uma dinâmica com dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), previamente selecionados, que eram sorteados, lidos e discutidos coletivamente, relacionando seu conteúdo às experiências compartilhadas pelas participantes.

A escolha por desenvolver a intervenção exclusivamente com mulheres fundamentou-se no reconhecimento de que suas experiências

nas relações de trabalho apresentam especificidades que influenciam a forma como percebem e exercem seus direitos. Nesse contexto, a roda de conversa constituiu um espaço de escuta, troca de experiências e reflexão sobre o exercício dos direitos trabalhistas.

Sob a perspectiva deste estudo, a educação em direitos trabalhistas ultrapassa a dimensão meramente informativa. Ao ampliar a compreensão das garantias legais, a intervenção dialoga com a concepção de autonomia que, por esta via, influencia a promoção do bem-estar social. Ao final da atividade, as participantes compartilharam suas percepções positivas sobre a experiência vivenciada, e esses relatos constituíram o material empírico utilizado na presente pesquisa.

Aspectos metodológicos

Quanto aos aspectos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se, quanto à abordagem, como qualitativa (Minayo, 2012), por buscar compreender as percepções, os significados e as experiências construídas pelas mulheres trabalhadoras terceirizadas durante uma intervenção educativa fundamentada na educação em direitos trabalhistas. Quanto aos objetivos, classifica-se como descritiva e exploratória (Gil, 2026), por descrever os fenômenos observados durante a intervenção e explorar as relações entre educação em direitos trabalhistas, autonomia, cidadania e percepção de bem-estar das participantes.

Quanto aos procedimentos técnicos, a investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e interventiva (Pereira, 2019). A pesquisa bibliográfica fundamentou-se na revisão da produção científica referente à educação em direitos, gênero e bem-estar no trabalho, enquanto a pesquisa interventiva compreendeu a realização de uma ação educativa participativa junto a mulheres trabalhadoras terceirizadas de um dos campi da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A intervenção educativa foi realizada em junho de 2026, mediante uma roda de conversa (Figuerêdo; Queiroz, 2012), escolhida por constituir uma metodologia ativa que favorece a construção coletiva do conhecimento a partir das experiências concretas das participantes, promovendo o diálogo, a reflexão crítica e a problematização da realidade vivenciada.

O percurso metodológico desenvolveu-se em duas etapas sequenciais, realizadas em um único encontro. Na primeira, as participantes registraram, em uma folha no formato de silhueta humana, dúvidas e

situações relacionadas aos direitos trabalhistas vivenciadas em seu cotidiano profissional, possibilitando identificar as principais demandas do grupo. Na segunda etapa, realizou-se uma dinâmica participativa com dispositivos previamente selecionados da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que foram sorteados, lidos e discutidos coletivamente, estabelecendo relações entre o conteúdo normativo e as experiências compartilhadas pelas trabalhadoras.

Quanto ao material empírico, foi constituído pelos relatos produzidos durante a intervenção, registrados pelas pesquisadoras em notas de campo elaboradas durante e imediatamente após a realização da roda de conversa (Mussi, 2021). Posteriormente, esses registros foram submetidos à análise qualitativa de caráter interpretativo, em diálogo com o referencial teórico sobre trabalho (Vargas, 2016), cidadania (Melgaré, 2019), gênero (Scott, 1995; Saffioti, 1976; Santos, 2025), bem-estar (Ryan; Deci, 2001) e bem-estar no trabalho (Paschoal; Torres; Porto, 2010), buscando compreender as contribuições da intervenção educativa para o fortalecimento da autonomia, da cidadania e da percepção de bem-estar das participantes.

Resultados e discussões

Os relatos das participantes indicaram que a intervenção possibilitou ampliar a compreensão sobre os direitos trabalhistas. Embora já possuíssem conhecimentos prévios, as trabalhadoras destacaram a importância de esclarecer dúvidas relacionadas às situações vivenciadas no cotidiano laboral. Assim, o diálogo e a troca de experiências aproximaram o conteúdo da CLT da realidade das participantes, tornando a atividade mais significativa.

Observou-se, ainda, que, à medida que determinados temas eram discutidos e dúvidas eram esclarecidas, novas questões surgiam espontaneamente, relacionadas a outras experiências vivenciadas pelas participantes. Esse movimento demonstra que a intervenção não se limitou à resolução de dúvidas previamente existentes, mas estimulou um processo contínuo de reflexão sobre as relações de trabalho, favorecendo uma postura mais crítica diante das situações enfrentadas em seu cotidiano profissional.

A metodologia de roda de conversa (Figuerêdo; Queiroz, 2012) favoreceu esse processo, posssibilitando às participantes registrarem suas dúvidas e situações relacionadas às suas vivências profissionais, além da

identificação de demandas concretas do grupo. A partir das discussões sobre questões presentes em seu cotidiano de trabalho, foi possível promover uma construção coletiva do conhecimento, relacionando os direitos trabalhistas às experiências compartilhadas.

Embora a presente pesquisa não tenha mensurado diretamente o bem-estar das participantes, os relatos sugerem que o acesso ao conhecimento dos direitos trabalhistas amplia a percepção de segurança e de capacidade para compreender e enfrentar situações do cotidiano profissional. Sob essa perspectiva, o conhecimento jurídico pode ser compreendido como um recurso que favorece a autonomia das trabalhadoras e, consequentemente, dialoga com a concepção eudaimônica de bem-estar (Ryan; Deci, 2001).

Além disso, os resultados encontram respaldo na concepção de bem-estar no trabalho (Paschoal; Torres; Porto, 2010) segundo a qual esse construto integra aspectos afetivos, relacionados à predominância de emoções positivas, e aspectos cognitivos, associados à percepção de realização pessoal no trabalho. Nessa perspectiva, a intervenção realizada proporcionou um espaço de interação, acolhimento e construção coletiva do conhecimento, favorecendo experiências positivas e fortalecendo a percepção das participantes quanto à sua capacidade de compreender e exercer seus direitos.

Ainda que não seja possível afirmar que a intervenção promoveu o bem-estar no trabalho em sentido amplo, os relatos obtidos indicam elementos compatíveis com a concepção teórica de Paschoal, Torres e Porto (2010), especialmente no que se refere à valorização das experiências positivas no contexto laboral e ao fortalecimento da percepção de autonomia e de realização decorrente do conhecimento adquirido.

Por fim, os resultados permitem compreender que a educação em direitos trabalhistas pode constituir uma estratégia relevante para fortalecer a cidadania das mulheres trabalhadoras, sobretudo quando desenvolvida por meio de metodologias participativas que valorizem suas experiências e promovam a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, a roda de conversa revelou-se não apenas um instrumento de educação jurídica, mas também um espaço de diálogo, acolhimento e fortalecimento das participantes, articulando os eixos de gênero, trabalho e bem-estar que fundamentam a presente pesquisa.

Considerações finais

O presente estudo buscou compreender de que maneira uma intervenção baseada na educação em direitos trabalhistas poderia contribuir para a reflexão de mulheres terceirizadas acerca de suas relações de trabalho e de sua percepção de bem-estar. Os resultados indicam que a roda de conversa constituiu um espaço de diálogo, escuta e construção coletiva do conhecimento, favorecendo o esclarecimento de dúvidas, o compartilhamento de experiências e a ampliação da compreensão sobre os direitos trabalhistas.

Os achados evidenciam que o acesso ao conhecimento dos direitos trabalhistas ultrapassa a dimensão informativa, configurando-se como um instrumento de fortalecimento da cidadania e da autonomia das trabalhadoras. Embora não seja possível afirmar que a intervenção tenha promovido o bem-estar no trabalho em sentido amplo, os relatos das participantes revelam elementos compatíveis com as dimensões teóricas discutidas, especialmente quanto à autonomia, à valorização das experiências compartilhadas e à maior segurança para compreender e exercer seus direitos.

Por fim, a pesquisa reforça a relevância de ações educativas participativas voltadas à disseminação de informações sobre direitos trabalhistas, especialmente entre mulheres em relações de trabalho terceirizadas. Recomenda-se que estudos futuros ampliem o número de participantes, contemplem diferentes contextos laborais e utilizem instrumentos específicos para avaliar o bem-estar no trabalho, aprofundando a compreensão da relação entre educação em direitos trabalhistas, autonomia e bem-estar.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição extra, 31 mar.

2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm. Acesso em: 23 jul. 2026.

CHERON, Cibele. A trabalhadora da região metropolitana de Porto Alegre: das desigualdades às alternativas pela via do empoderamento. **CSOnline Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, ano 4, ed. 9, p. 241-264, jan./abr. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17147/8661. Acesso em: 23 jul. 2026.

FIGUEIRÊDO, Alessandra Aniceto Ferreira de; QUEIROZ, Tacinara Nogueira de. A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2012, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: [s. n.], 2012. ISSN 2179-510X. Disponível em: https://www.fg2013.wwc2017RSACOMOMETODOLOGIAQUEPOSSIBILITAODIALOGO.pdf. Acesso em: 25 jul. 2026.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 8. ed. Rio de Janeiro: GEN Atlas, 2026. E-book. p.22. ISBN 9786559778577. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559778577/. Acesso em: 25 jul. 2026.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia Científica**. 8. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. E-book. p.305. ISBN 9786559770670. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559770670/. Acesso em: 25 jul. 2026.

MELGARÉ, Plínio. **Direito Constitucional**. São Paulo: Almedina, 2019. E-book. pág.10. ISBN 9788584934454. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584934454/. Acesso em: 22 jul. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 83-91, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/36mvLQPqTjRTp8kLXbs3b5Q/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 jul. 2026.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010/6134. Acesso em: 22 jul. 2026.

PASCHOAL, Tatiane; TORRES, Cláudio V.; PORTO, Juliana Barreiros.

Felicidade no trabalho: relações com suporte organizacional e suporte social. **Revista de Administração Contemporânea (RAC)**, Curitiba, v. 14, n. 6, p. 1054-1072, nov./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rac/a/LTYcnrsX4NFGBBLvkwvQphb/?format=html&lang=pt. Acesso em: 23 jul. 2026.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: EDUNEB, 2019. 159 p. ISBN 978-85-7887-371-4.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, p. 141-166, 2001. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.141. Disponível em: https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2021/05/2001_RyanDeci_Happiness.pdf. Acesso em: 19 jul. 2026.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classe:** mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976. Disponível em:https://www.academia.edu/44540651/Heleieth_Saffioti_A_mulher_na_sociedade_de_classes_Mito_e_realidade. Acesso em: 23 jul. 2026.

SANTOS, Francisca Eugênia dos. Enfoque de género, calidad de vida y desarrollo sustentable. In: ARAÚJO, Elian; SANTOS, Eugênia dos (org.). **Ciencias, tecnologías y culturas:** integración y calidad de vida en Latinoamérica**.** 1. ed. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones, 2025. p. 59-74. Disponível em: https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/108074. Acesso em 23 jul. 2026.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria **útil** de análise histórica**. Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721 . Acesso em: 23 jul. 2026.

VARGAS, Francisco Beckenkamp. **Trabalho, emprego, precariedade**: dimensões conceituais em debate. Caderno CRH, Salvador, v. 29, n. 77, p. 313-331, maio/ago. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/VTKszS8VFPTzDbzJkpQCRMp/?lang=pt. Acesso em: 23 jul. 2026.

DISCUSSÕES SOBRE DEFICIÊNCIA E CURRÍCULO À LUZ DO MITO DE PROCUSTO: REFLEXÕES ADVINDAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Paula da Silva Damião Ferreira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Vanessa da Rocha Silva Reis
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Josélia Souza de Jesus
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Marcia Torres Neri Soares
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

Este texto origina-se da inserção e trajetória acadêmicas, das autoras, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Educação, *Campus* XI, Serrinha-BA e tem por objetivo apresentar atividade interventiva advinda de um Projeto de Extensão articulado com a proposta de ensino de um Componente Curricular da pós-graduação *stricto sensu* em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) e ações emanadas do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS).

Sua construção delimita-se no semestre 2026.1 e parte de estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa EPODS sobre a deficiência como uma produção social (Diniz, 2007) e o currículo como base teórica importante, especialmente nas discussões com a Educação Básica, nível de ensino já teorizado em outras produções com egressas do PPGIES (Soares; Alves; Araújo, 2021; Soares *et al.*, 2025; Soares *et. al.*, 2026).

Os estudos realizados contribuem para o desejo de aproximação da Educação Básica em caráter extensionista. Desse modo, o projeto de extensão intitulado "A deficiência no currículo escolar: do Fantasma de Procusto à inclusão/colaboração na Educação Básica (Incluir-com)" foi pensado como modo de ouvir os sujeitos da escola, suas contribuições e dúvidas sobre como incluir o estudante com deficiência na organização curricular.

O projeto, devidamente cadastrado no Sistema de Planejamento e Gestão Universitária (SPGU) da UNEB, concorreu ao edital nº 014/2026 para concessão de Bolsas de Iniciação à Extensão para estudantes da Graduação, logrando êxito para inclusão de uma discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da mesma instituição. Assim, os níveis de participação neste texto são diferenciados e integram o objetivo dantes apresentado.

O Componente Curricular Processos Grupais, do PPGIES, ministrado em 2026.1 oportunizou a realização de atividade interventiva em uma escola pública municipal de Serrinha-BA, reunindo duas mestrandas, a bolsista de extensão e sua orientadora no desenvolvimento da atividade e reflexões decorrentes para a feitura deste texto.

Inspirado na metodologia de natureza interventiva, o estudo ratifica a relevância da discussão curricular e da inclusão de estudantes com deficiência como necessária ao cotidiano escolar, além de sugerir a continuidade para/no fortalecimento de ações extensionistas no contexto da Educação Básica, como a experiência compartilhada.

Nesse contexto, toma por base o mito de Procusto para inspirar as discussões no campo do currículo pela perspectiva da homogeneização das práticas e pouca observância aos corpos de diferentes tamanhos e formas. Procusto era um malfeitor residente de uma floresta. Ele mandou fazer uma cama na medida exata de seu próprio corpo e capturava pessoas, deitando-as na cama. Se a pessoa fosse menor, tinha seu corpo esticado. Quando maior, cortava as partes excedentes, a fim de deixá-las na medida de seu próprio corpo. Procusto, morto pelo herói Teseu, frequentemente parece povoar concepções e práticas humanas, por isso a analogia parece atual e necessária para o debate pretendido.

A atividade interventiva realizada, desse modo, articulou-se às esferas do ensino, pesquisa e extensão como possibilidade de aproximação com à Educação Básica e uma discussão tão relevante e emblemática: a inclusão escolar de estudantes com deficiência sob a perspectiva do

currículo. A colaboração, portanto, tornou-se mote para a ação pretendida e anuncia um cenário de estudos comprometidos com a interlocução entre os dois níveis de ensino brasileiros.

Com base no exposto, além desta Introdução, o texto apresenta o referencial teórico do estudo intitulado "Currículo escolar e deficiência: uma discussão necessária". Em seguida, avança-se para discussão metodológica na seção "Aspectos metodológicos: a organização do estudo", seguida das "Reflexões iniciais advindas da atividade: resultados e discussões". A partir dos dados apresentados, tecem-se as Considerações Finais a fim de anunciar futuras possibilidades de pesquisa e aprimoramento de projetos de extensão como o caso apresentado.

Currículo escolar e deficiência: uma discussão necessária

Historicamente a deficiência foi vista como uma "anormalidade" repudiada pela sociedade. As pessoas, tidas como incapazes e inferiores, tinham evidenciadas suas faltas, consideradas diferentes do "comum". Assim, na educação para a pessoa com deficiência, desde os primórdios, havia a preocupação de garantir-lhes um meio de subsistência, bem como dar-lhe uma função para ocupar o tempo e, muitas vezes, diminuir possíveis rebeldias (Januzzi, 2012).

O foco estava na falta, buscando, portanto, corrigir ou minimizar suas limitações, para aproximação ao "normal" ou à cama de Procusto. Sendo assim, a escolarização destas pessoas esteve muito mais ligada à assistência e ao controle social e menos ao reconhecimento de suas especificidades, possibilidades de aprendizagem e formação.

Entretanto, conforme discute Diniz (2007, p. 09), "[...] deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente". Para a autora, a deficiência denuncia como a pessoa é oprimida e vista em sociedade. Essa concepção ratifica como as barreiras existentes são impostas socialmente.

Essa mudança na percepção da deficiência, provoca reflexões no campo da educação, principalmente sobre o currículo escolar. É importante, portanto, pensar o currículo como um espaço de garantia de direitos, no qual o estudante seja reconhecido em meio às suas especificidades.

O currículo muitas vezes, é interpretado como disposição de conteúdos ou conhecimentos, todavia existe o conteúdo subliminar de formação de identidades, pois "[...] o conhecimento que constitui o

currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade" (Silva, 2007, p. 15).

Ao considerar o currículo como espaço de relação de poder, "[...] a inclusão escolar perpassa o princípio da garantia, não apenas do acesso, mas da condição de participação do desenvolvimento nas atividades elaboradas pela escola por todos os seus sujeitos, sem privilegiar uns e silenciar outros" (Soares, 2020, p. 105).

Assim, discutir o currículo implica refletir sobre as condições de aprendizagem de estudantes com deficiência, afinal é preciso compreender "[...] a deficiência como possibilidade de repensar a prática pedagógica. Esta não deve servir de rótulos para vidros onde indistintos estudantes permanecem aprisionados". (Soares, 2020, p. 42).

Nesse contexto, o currículo muitas vezes estica ou corta aqueles estudantes considerados distantes do padrão aceitável para a escola. Inexiste, portanto, um olhar diferenciado para especificidades. Esta constatação, dentre outros aspectos aqui problematizados, sugeriu a relevância da atividade doravante apresentada.

Aspectos metodológicos: a organização do estudo

A atividade interventiva realizada, em 11 de julho de 2026, intitulada "Colaboradores da Inclusão", foi aplicada durante 40 minutos em uma escola pública municipal de Serrinha-BA, com 21 professoras do Ensino Fundamental - anos iniciais e finais, público majoritariamente feminino.

Tal atividade integrou o primeiro encontro formativo realizado no âmbito do Projeto de Extensão e teve continuidade na condução de sua proponente, cujo objetivo foi o de promover a integração do grupo, fortalecer o diálogo e incentivar reflexões acerca da inclusão escolar e da construção de um currículo comprometido com a valorização da diversidade.

A experiência foi orientada pelos pressupostos da pesquisa interventiva apresentados por Pereira (2019), ao compreender a intervenção como um processo investigativo, formativo e transformador. Nessa perspectiva, a ativdiade não se limitou à descrição da realidade, mas envolveu os sujeitos na construção coletiva de conhecimentos e na posterior elaboração de estratégias capazes de promover mudanças

concretas no contexto educacional. A intervenção, portanto, configurou-se como um movimento dialógico entre ação, reflexão e transformação da prática pedagógica.

Para o desenvolvimento da intervenção fez-se necessário seguir algumas etapas. A primeira foi a vivência da atividade, quando as facilitadoras, três discentes do Componente Processos Grupais do PPGIES, disponibilizaram os materiais (caneta e *post it*), em seguida, apresentaram as regras da dinâmica: orientações para coleta individual de uma lista contendo o maior número possível de assinaturas. O tempo foi limitado, sem fornecimento de orientações adicionais durante a realização.

Enquanto as participantes realizaram a atividade, as demais facilitadoras registram aspectos como: iniciativa dos participantes; formação de grupos; colaboração espontânea; isolamento; estratégias utilizadas; dificuldades encontradas; expressões emocionais; competição e cooperação. Esse momento corresponde, segundo Pereira (2019), à produção da experiência interventiva, na qual os sujeitos vivenciam uma situação capaz de provocar deslocamentos na forma de compreender determinada realidade.

Na segunda etapa foi o momento para a problematização da dinâmica, no qual, após todos fixarem seus *Post-its* no painel, as facilitadoras reorganizaram as produções em duas colunas: Aprovados (mais de cinco registros) e Reprovados (cinco registros ou menos). A classificação foi realizada sem explicações prévias.

Em seguida, iniciou-se uma roda de conversa utilizando questões problematizadoras sobre como as participantes se sentiram durante a atividade. Na etapa subsequente, ocorreu o momento da ampliação da reflexão. As facilitadoras conduziram uma nova rodada de questionamentos com centralidade no nível de condições e participação dos envolvidos com a dinâmica. Para concluir, a reflexão foi consolidada sobre o fato das dificuldades estarem nas pessoas ou na forma de organização da atividade.

Essa reflexão possibilitou deslocar o foco da deficiência para as barreiras impostas pelo contexto, princípio defendido pelo modelo social da deficiência e pelas políticas de educação inclusiva, como abordado na seção anterior. Após essa importante reflexão, passou-se a fazer a conclusão da intervenção.

Assim, as facilitadoras concluiram resgatando a atividade como bem corriqueira em situações do cotidiano escolar e destacaram aspectos como: a) os fatores de exclusão como conteúdo subjetivo nem sempre evidenciado

nos objetivos, mas cristalizado na forma de organização curricular; b) a utilização de atividades pouco comprometidas com a diversidade de ritmos e interesses dos estudantes.

Tais aspectos foram redimensionados e confrontados pelas docentes, assim como indicou outras possibilidades interventivas na proposição de projetos de extensão em articulação com o ensino e a pesquisa, como o caso apresentado. Em caráter de continuidade, apresentam-se os principais resultados da atividade compartilhada.

Reflexões iniciais advindas da atividade: Resultados e discussões

Durante a dinâmica, observou-se um ambiente de acolhimento, cooperação e troca de experiências. As professoras reconheceram a riqueza dos aspectos comuns como o cuidado com o outro, a disponibilidade a participar da atividade, importância da escuta e do planejamento. Esse movimento favoreceu reflexões sobre a necessidade de reconhecer as singularidades de cada sujeito, princípio essencial para a consolidação de uma educação inclusiva.

A dinâmica permitiu estabelecer relações entre as vivências das professoras e os desafios encontrados na organização das práticas pedagógicas e do currículo escolar. Assim, foi possível compartilhar experiências, identificar afinidades e reconhecer a singularidade das trajetórias pessoais e profissionais dos colegas.

O momento possibilitou a problematização de concepções relacionadas à inclusão escolar, evidenciando a diversidade não como um desafio isolado, mas um princípio estruturante da educação. A reflexão coletiva permitiu compreender o reconhecimento das diferenças como potencialidade para o processo de ensino e aprendizagem de diferentes estudantes, em especial, daqueles com deficiência.

Sob essa perspectiva, a dinâmica constituiu-se como uma ação interventiva, pois provocou a reflexão crítica das participantes acerca de suas práticas, favorecendo a construção de novos significados sobre a organização do currículo.

Conforme Pereira (2019), a pesquisa interventiva tem caráter práxico, articulando teoria e prática em um processo contínuo de análise, ação e reconstrução da realidade educativa. Assim, o momento formativo possibilitou discussão acerca das concepções docentes e ideias sobre como

organizar ações pedagógicas em atenção aos princípios de uma educação inclusiva.

Acerca do currículo, as discussões evidenciaram o quanto este deve ser concebido como um instrumento democrático e comprometido com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. A valorização das diferenças, o planejamento colaborativo e a construção de práticas pedagógicas acessíveis foram apontados como elementos essenciais para a efetivação de uma escola inclusiva. Nesse sentido, a dinâmica favoreceu a compreensão do currículo em diálogo com as múltiplas identidades e necessidades dos sujeitos da comunidade escolar.

Dessa maneira, foram consideradas algumas observações diante da dinâmica realizada com as participantes colaboradoras listadas no seguimento:

Quadro 1: Principais aspectos advindos da realização da atividade interventiva

Aspectos observados	**Discussões realizadas com os participantes colaboradores**
Integração dos participantes	A dinâmica realizada favoreceu o acolhimento, o diálogo e a aproximação entre toda a equipe.
Reconhecimento da diversidade	Os participantes identificaram diferentes histórias de vida, experiências profissionais e modos de pensar, refletindo sobre a importância de respeitar as diferenças.
Inclusão escolar	As discussões evidenciaram a inclusão como responsabilidade de toda a comunidade escolar com práticas pedagógicas comprometidas com a participação de todos os estudantes.
Trabalho Coletivo	Destacou-se a importância do planejamento coletivo e da cooperação entre os profissionais para fortalecer práticas inclusivas.
Ressignificação da organização curricular	Os participantes reconheceram a necessidade de revisar concepções e metodologias para atender à diversidade presente na escola.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na dinâmica realizada (2026).

Frente aos aspectos abordados, a dinâmica pode ser considerada como um dispositivo de pesquisa interventiva ao promover reflexão crítica, diálogo e ressignificação das práticas docentes.

Os aspectos observados corroboram sobre a relevância da discussão apresentada no Projeto de Extensão, bem como a realização de encontros

formativos marcados pela interlocução entre a Educação Básica e Superior. A abertura ao debate sugere o quanto é preciso dar continuidade aos diálogos com a escola e os diversos contributos dos colaboradores, afinal foram significativas as participações das professoras envolvidas. Frente aos resultados apresentados, a seguir delineiam-se as Considerações Finais do estudo.

Considerações finais

As discussões sobre como se deve organizar o currículo para/na inclusão de estudantes com deficiência refletem uma herança histórica presente nas práticas educacionais. Dessa forma, ao abordar essa temática, assume-se o compromisso de construir conhecimentos sólidos, fundamentados tanto na produção científica quanto nas experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Os resultados advindos da atividade interventiva realizada endossam a educação inclusiva como processo permanente de reflexão sobre a formação docente como elemento essencial para a consolidação de uma escola aberta às diferenças. As inquietações apresentadas pelas colaboradoras indicam desafios e, ao mesmo tempo, o interesse em compreender melhor o currículo e a condição de deficiência como alternativa para a constituição de práticas inclusivas e conscientes.

Inspirado na metodologia de natureza interventiva, o estudo ratifica a relevância da discussão curricular e da inclusão de estudantes com deficiência como necessária ao cotidiano escolar, além de sugerir a continuidade para/no fortalecimento de ações extensionistas no contexto da educação básica, como a experiência compartilhada.

Fortalecer espaços de formação, diálogo e compartilhamento de experiências é indispensável para ampliar a condição docente diante das demandas da inclusão. As discussões levantadas abrem possibilidades para novos aprofundamentos acerca das práticas pedagógicas, dos processos formativos e de estratégias para promoção de uma educação mais acessível, equitativa e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes.

Referências

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Bra-**

sil: dos primórdios ao início do século XXI. 3ª ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed., 10ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Marcia Torres Neri; ALVES, Izabel Cristina Lima Dias; ARAÚJO, Patrícia de Sena; SANTOS, Thaiana Ferreira dos. Produções acadêmicas na educação superior e diálogos com a educação básica: contribuições de um mestrado profissional. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 50, n. 1, 2025. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/78889/43126. Acesso em: 25 jul. 2026.

SOARES, Marcia Torres Neri; ALVES, Izabel Cristina Lima Dias; ARAÚJO, Patrícia de Sena. Diálogos com a educação básica sob contribuições da pesquisa interventiva: perspectivas para um olhar investigativo. **Revista Fragmentos de Cultura** - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas, Goiânia, Brasil, v. 30, n. 4, p. 646–658, 2021. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/8539. Acesso em: 25 jul. 2026.

SOARES, Marcia Torres Neri; SILVA, Leilany Marry Brizolara; SANTOS, Thaiana Ferreira dos; ARAÚJO, Patrícia de Sena; ALVES, Izabel Cristina Lima Dias. Pesquisas interventivas e formação docente: contextos e (im) possibilidades metodológicas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 31, 2026. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/16370. Acesso em: 19 jul. 2026.

SOARES, Marcia Torres N. **Sobre (in)visibilidades no currículo escolar:** a zona flutuante da escolarização de estudantes com deficiência. Curitiba: CRV, 2020.

PROGRAMA INTER-AGIR E OFICINAS DIALÓGICAS INTERDISCIPLINARES: EDUCAÇÃO, GÊNERO, SAÚDE E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA DA UNEB

Diego Guilherme Lopes Rodrigues
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Joseane Souza Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Manoela Cardoso de Moura
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A universidade contemporânea encontra-se diante do desafio de compreender de que maneira sua atuação pode contribuir efetivamente para a transformação das realidades sociais nas quais está inserida. Em um contexto marcado pela complexidade dos problemas sociais, pela persistência das desigualdades, pela fragmentação dos saberes e pela necessidade de fortalecimento das práticas democráticas, torna-se insuficiente concebê-la como espaço isolado de produção e transmissão de conhecimentos, apartado das experiências concretas da sociedade.

A extensão universitária assume, nesse cenário, papel estratégico, especialmente quando compreendida não como simples mecanismo de transferência de conhecimentos previamente produzidos, mas como espaço de encontro, diálogo e construção compartilhada de saberes. A relação entre universidade e sociedade, nessa perspectiva, não pode ser organizada segundo uma lógica vertical, na qual a universidade se apresenta como detentora exclusiva do conhecimento e a comunidade ocupa a posição de destinatária passiva de ações previamente definidas. Ao contrário, a

extensão crítica exige o reconhecimento de que os diferentes sujeitos sociais produzem conhecimentos, experiências e interpretações da realidade que precisam ser considerados na construção das intervenções educativas.

Essa compreensão encontra fundamento na perspectiva de Freire (1987; 1996), para quem a educação não se realiza por meio da transferência mecânica de conteúdos, mas mediante processos dialógicos capazes de favorecer a leitura crítica do mundo e a participação dos sujeitos em sua transformação. O diálogo, nesse sentido, não representa mera técnica de comunicação ou estratégia metodológica desprovida de conteúdo político; constitui, antes, uma forma de reconhecer o outro como sujeito histórico, portador de experiências e capaz de produzir interpretações sobre a realidade.

É nesse horizonte que se insere o Programa de Extensão Multidisciplinar Inter-Agir, vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cuja trajetória se estende por mais de duas décadas e se desenvolve em articulação com diferentes departamentos, cursos, programas de pós-graduação e espaços comunitários, apresentando como fundamento a aproximação entre universidade e comunidade, a valorização da humanização, o trabalho em equipe, a dialogicidade e a realização de intervenções educativas e sociais em diferentes contextos.

Entre as experiências desenvolvidas pelo programa, destaca-se a intervenção educativa e social voltada à sensibilização para a doação voluntária de sangue, realizada no contexto de instituições educacionais do interior da Bahia. A ação mobilizou estudantes e articulou conhecimentos relacionados à educação, à saúde, ao Direito, à cidadania e à responsabilidade coletiva, buscando superar a compreensão de que a doação de sangue constitui apenas uma decisão individual e apresentá-la como prática social vinculada à preservação da vida e à efetividade das políticas públicas de saúde.

Em outro eixo, a experiência "Meninas que Inspiram: fortalecendo lideranças e o protagonismo feminino no Ensino Médio" foi desenvolvida em um Colégio estadual de ensino médio situado no município de Bom Jesus da Lapa, envolvendo estudantes que exerciam diferentes funções de representação estudantil. A intervenção surgiu a partir da identificação de uma expressiva presença feminina em posições de liderança escolar, simultaneamente acompanhada da percepção de que muitas dessas estudantes enfrentavam inseguranças relacionadas à autoconfiança, ao

reconhecimento de suas potencialidades e ao exercício de suas funções representativas.

A aproximação analítica entre essas experiências é particularmente relevante porque permite compreender que, embora constituam objetos temáticos distintos, ambas envolvem processos de sensibilização, participação, reconhecimento e transformação de percepções. Em ambos os casos, a intervenção educativa procura deslocar os sujeitos de uma posição meramente receptiva para uma condição de participação ativa na construção de sentidos e na transformação da realidade.

A perspectiva de gênero amplia essa análise com Scott (1995), Saffioti (2015) e hooks (2018). A presença de mulheres em espaços educativos e institucionais não significa, necessariamente, igualdade de participação. É preciso investigar se essas mulheres possuem condições concretas para falar, serem ouvidas, exercerem liderança, influenciar decisões e terem suas potencialidades reconhecidas.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar experiências extensionistas desenvolvidas no âmbito do Programa Inter-Agir, tomando as oficinas dialógicas interdisciplinares como eixo de articulação entre educação, saúde, gênero, participação social e formação docente buscando-se compreender de que modo as práticas dialógicas contribuem para a produção compartilhada de conhecimentos; analisar as aproximações e diferenças entre experiências extensionistas voltadas à educação em saúde e ao protagonismo feminino; discutir a participação das mulheres nos espaços educativos a partir da perspectiva de gênero e identificar desdobramentos das ações extensionistas para a formação docente e para a construção de práticas educativas socialmente comprometidas.

Referencial teórico: interdisciplinaridade no programa inter-agir como espaço de intervenção educativa, social e formativa

A extensão universitária não se limita à aplicação prática de conhecimentos produzidos pela universidade. Sua dimensão formativa e epistemológica reside na articulação entre conhecimento científico e saberes construídos na experiência social, por meio de relações dialógicas que favorecem a produção compartilhada de conhecimentos e a intervenção crítica na realidade.

Nessa perspectiva, insere-se o Programa de Extensão Multidisciplinar Inter-Agir, vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que desenvolve ações de intervenção educativa e social fundamentadas na interdisciplinaridade, no trabalho coletivo e na dialogicidade. O Programa busca responder às demandas dos sujeitos e dos territórios por meio de práticas formativas que articulam ensino, pesquisa e extensão.

A interdisciplinaridade, nesse contexto, ultrapassa a simples participação de diferentes áreas em uma mesma atividade. Trata-se de uma postura epistemológica que reconhece as contribuições e os limites de cada campo do conhecimento na compreensão de problemas complexos. Questões como a doação voluntária de sangue, a educação em saúde e as desigualdades de gênero envolvem dimensões jurídicas, educacionais, sociais, culturais e políticas que não podem ser explicadas por uma única disciplina. Sua compreensão exige o diálogo entre diferentes saberes, articulado às experiências concretas dos sujeitos e aos contextos em que essas questões se manifestam.

A compreensão do Programa de Extensão Multidisciplinar Inter-Agir parte do reconhecimento da extensão universitária como dimensão constitutiva da universidade, indissociável do ensino e da pesquisa. Conforme estabelece o art. 207 da Constituição Federal (Brasil, 1988), a universidade cumpre sua função social ao articular produção de conhecimento e intervenção na realidade, permitindo que a interação com a sociedade também retroalimente os processos de ensino e pesquisa.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade ultrapassa a simples integração de disciplinas e constitui uma relação de reciprocidade entre diferentes campos do conhecimento. Como destaca Fazenda (2008), trata-se de um processo de interação capaz de produzir novas formas de compreender problemas complexos, especialmente aqueles que exigem respostas técnica, social e pedagogicamente articuladas. Já Morin (2000) observa que o pensamento complexo exige a superação de formas de conhecimento que isolam os fenômenos e impedem a compreensão das relações que os constituem. A complexidade, portanto, não implica rejeitar a especialização, mas reconhecer que os conhecimentos especializados precisam estabelecer relações entre si para que seja possível compreender problemas que ultrapassam os limites de uma única área.

Essa lógica fundamenta as ações de educação em saúde desenvolvidas pelo Programa, entre elas a intervenção sobre a doação voluntária de sangue. Embora o funcionamento do sistema hemoterápico dependa de normas

técnicas e políticas públicas, sua efetividade está diretamente relacionada à participação voluntária da população. Nesse contexto, a educação em saúde ultrapassa a transmissão de informações e busca criar condições para que os sujeitos compreendam criticamente a importância da doação e reconheçam seu papel na preservação da vida. Essa perspectiva dialoga com Freire (1987; 1996), para quem a educação promove transformação social quando possibilita aos sujeitos interpretar a realidade e participar da construção de soluções para os problemas coletivos.

As oficinas dialógicas interdisciplinares materializam essa concepção ao integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de demandas concretas. Na educação em saúde, articulam saberes da saúde, educação, ética, Direito e comunicação; nas ações voltadas ao protagonismo feminino, aproximam gênero, educação, cidadania e participação social, como na roda de conversa "Meninas que inspiram", onde Scott (1995) compreende o gênero como elemento constitutivo das relações sociais e forma primária de significação das relações de poder.

Essa perspectiva evidencia que as expectativas direcionadas a meninas e meninos são socialmente construídas, associando historicamente liderança, autoridade e assertividade ao masculino, enquanto às mulheres são atribuídas características como cuidado, sensibilidade e conciliação. Como consequência, mulheres que ocupam posições de liderança frequentemente enfrentam padrões contraditórios de avaliação, sendo cobradas a demonstrar simultaneamente firmeza e docilidade, competência e disponibilidade. Comportamentos legitimados quando praticados por homens tendem a receber interpretações negativas quando expressos por mulheres.

A contribuição de Saffioti (2015) amplia essa análise ao demonstrar que as relações patriarcais produzem desigualdades na distribuição de oportunidades, reconhecimento e autoridade. Nesse contexto, as mulheres frequentemente precisam demonstrar competência em grau superior para alcançar níveis equivalentes de legitimidade e confiança social. A desigualdade, portanto, manifesta-se não apenas pela exclusão explícita, mas também pelos critérios diferenciados utilizados para avaliar suas capacidades. Em ambos os casos, favorecem a compreensão crítica das experiências vividas e fortalecem o protagonismo dos participantes.

Nesse contexto, a autoestima adquire dimensão política, pois resulta das relações sociais e das experiências de reconhecimento construídas ao longo da vida. A forma como as jovens percebem suas potencialidades é

influenciada pelos discursos, expectativas e oportunidades que vivenciam. Assim, fortalecer o protagonismo feminino exige não apenas incentivar a ocupação de espaços de liderança, mas também questionar as estruturas simbólicas que historicamente limitaram a participação das mulheres. Essa perspectiva dialoga com hooks (2018), para quem a educação feminista deve promover autonomia, consciência crítica e transformação social, problematizando as relações de poder que definem quem pode falar, ser ouvido e exercer legitimamente a liderança.

Desse modo, o Programa Inter-Agir expressa uma concepção de extensão universitária baseada na interação entre universidade e comunidade, na produção compartilhada de conhecimentos e na formação de sujeitos capazes de intervir de forma crítica e colaborativa na realidade social.

Caminho metodológico: o programa INTER-AGIR e as oficinas dialógicas interdisciplinares

O presente estudo resulta de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na perspectiva de Minayo (2009), por compreender que esse enfoque é apropriado para investigar os significados, valores, crenças e práticas construídas nas relações sociais. Trata-se, ainda, de uma pesquisa de natureza interventiva que, segundo Pereira (2019, p. 105), visa à "qualificação e à produção de conhecimentos práticos", articulando investigação, formação e intervenção sobre a realidade.

O estudo sistematiza e analisa duas experiências desenvolvidas no âmbito do Programa de Extensão Multidisciplinar Inter-Agir, vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB): uma ação de educação em saúde voltada à sensibilização para a doação voluntária de sangue e, a intervenção "Meninas que Inspiram", destinada ao fortalecimento da autoestima, da liderança e do protagonismo feminino entre estudantes do ensino médio de uma escola pública no município de Bom Jesus da Lapa, Bahia.

As intervenções foram desenvolvidas por meio de oficinas dialógicas interdisciplinares, concebidas como dispositivos metodológicos de formação e intervenção educativa. Fundamentadas na perspectiva freireana (Freire, 1996), essas oficinas reconhecem que a aprendizagem ocorre no diálogo entre o conhecimento científico e as experiências dos participantes, valorizando a escuta, a problematização e a construção compartilhada de saberes. Nessa perspectiva, os participantes deixam de ocupar a posição

de receptores de informações para assumirem papel ativo na produção do conhecimento e na reflexão sobre sua realidade.

A intervenção relacionada à doação voluntária de sangue foi organizada por meio de oficinas e rodas de conversa destinadas ao esclarecimento de dúvidas, à discussão sobre a importância social da doação e à sensibilização para a participação cidadã. Já a experiência "Meninas que Inspiram" utilizou a roda de conversa como principal dispositivo formativo, articulando dinâmicas de autoconhecimento, reflexões sobre liderança feminina e atividades voltadas ao fortalecimento de vínculos, da autoestima e do protagonismo das participantes.

A escolha da roda de conversa fundamentou-se na valorização da escuta, do diálogo e da horizontalidade das relações educativas. Embora preservando o papel mediador dos facilitadores, essa estratégia buscou criar um ambiente favorável à participação, ao compartilhamento de experiências e à reflexão crítica sobre as questões discutidas. Essa perspectiva aproxima-se da teoria da aprendizagem social de Bandura (1977), ao reconhecer que a aprendizagem também se constrói por meio da observação, da interação e da troca de experiências entre os participantes, favorecendo processos de identificação, fortalecimento da auto-eficácia e construção coletiva de novos significados.

A produção dos dados ocorreu por meio da sistematização das experiências extensionistas, da observação das atividades, dos registros produzidos durante as oficinas e da análise documental dos materiais elaborados no âmbito do Programa Inter-Agir.

A ação de sensibilização para a doação voluntária de sangue, buscou articular conhecimentos científicos, educação em saúde e participação social. As atividades foram realizadas por meio de palestras, oficinas e rodas de conversa, criando espaços para esclarecimento de dúvidas, compartilhamento de experiências e reflexão sobre a importância da doação para a preservação da vida. Fundamentada na perspectiva de Ayres (2009), a intervenção compreendeu a educação em saúde como processo dialógico, no qual o conhecimento técnico é articulado às experiências dos participantes, favorecendo o desenvolvimento de vínculos, confiança e engajamento social.

A segunda experiência correspondeu à intervenção "Meninas que Inspiram", desenvolvida em um Colégio estadual de ensino médio do município de Bom Jesus da Lapa (BA), que atende aproximadamente 1.150 estudantes, distribuídos entre a sede e anexos localizados em

áreas rurais, incluindo comunidades quilombolas e uma ilha fluvial. Participaram estudantes de 15 a 18 anos que exerciam diferentes formas de representação estudantil, como lideranças de classe, escolar, quilombola, do campo, LGBTQIAPN+ e de inclusão.

A intervenção teve como objetivo fortalecer a autoestima, a liderança e o protagonismo feminino por meio de oficinas dialógicas e rodas de conversa. As atividades privilegiaram a escuta, a participação e a construção coletiva de conhecimentos, promovendo reflexões sobre liderança, relações de gênero, autoconhecimento e participação nos espaços escolares.

As oficinas foram conduzidas na perspectiva da educação dialógica proposta por Freire (1996), valorizando os saberes e as experiências das participantes e compreendendo a aprendizagem como processo construído coletivamente.

A produção dos dados ocorreu por meio dos registros das oficinas, observação das atividades, sistematização das experiências extensionistas e análise documental dos materiais produzidos durante as intervenções.

Resultados e discussões: a participação como eixo comum das experiências extensionistas universitárias

A participação constitui o eixo articulador das experiências extensionistas desenvolvidas pelo Programa Inter-Agir, compreendida como processo educativo que ultrapassa a transmissão de conhecimentos e favorece a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e intervir sobre ela. Nessa perspectiva, participar significa reconhecer-se como sujeito de direitos e construir condições para transformar problemas que atravessam a vida individual e coletiva.

A experiência voltada à doação voluntária de sangue demonstra que a informação, por si só, não garante o engajamento social. Entre conhecer e agir existem mediações subjetivas, culturais e institucionais, como medos, crenças e oportunidades de participação. Essa compreensão dialoga com Ayres (2009), ao reconhecer as práticas de saúde como relações entre sujeitos, saberes e contextos sociais, e com Freire (1987; 1996), para quem a educação transformadora se realiza quando os sujeitos problematizam suas experiências e participam da construção de respostas para os desafios coletivos.

De forma semelhante, a experiência de fortalecimento do protagonismo feminino evidencia que a presença em espaços de liderança

não assegura participação efetiva. Conforme Scott (1995), o gênero organiza relações de poder que influenciam quem pode falar, decidir e exercer autoridade, enquanto Saffioti (2015) demonstra que as desigualdades patriarcais também se reproduzem por mecanismos simbólicos de naturalização da autoridade masculina. Assim, tanto na educação em saúde quanto na promoção da liderança feminina, a participação depende de processos de reconhecimento, autonomia e capacidade de intervenção na realidade.

A análise comparativa das experiências evidencia uma convergência teórica, metodológica e política. Em ambas, as oficinas dialógicas interdisciplinares constituem dispositivos privilegiados de formação ao promoverem escuta, problematização e construção compartilhada de conhecimentos. A dialogicidade rompe com a lógica da transmissão unilateral, enquanto a interdisciplinaridade amplia a compreensão de fenômenos complexos, articulando diferentes campos do conhecimento, conforme propõe Morin (2000). Ao integrar universidade e comunidade, o Programa Inter-Agir reafirma a extensão universitária como espaço de produção compartilhada de conhecimentos e transformação mútua.

A roda de conversa ilustra essa perspectiva ao possibilitar que participantes expressem dúvidas, compartilhem experiências e ressignifiquem crenças. Essa dimensão relacional aproxima-se da teoria da aprendizagem social de Bandura (1977), segundo a qual a observação e a interação fortalecem a percepção de autoeficácia e favorecem a transformação do conhecimento em ação. Nas oficinas voltadas ao protagonismo feminino, o compartilhamento de experiências também permite que inseguranças individuais sejam compreendidas como expressão de relações sociais mais amplas.

Como destaca Freire (1996), os seres humanos aprendem juntos, em comunhão, por meio das relações que mantêm com o mundo e com os outros. Essa compreensão confere à extensão universitária um caráter dialógico e participativo, no qual os participantes aprendem tanto com os conhecimentos sistematizados quanto com as experiências compartilhadas. As ações extensionistas, assim, ultrapassam o momento da intervenção e produzem redes de aprendizagem, solidariedade e compromisso social.

A comparação entre as experiências confirma que a participação constitui a categoria central das ações do Programa Inter-Agir. Enquanto a educação em saúde busca transformar a conscientização em ação solidária, o fortalecimento do protagonismo feminino procura converter presença em

participação efetiva nos espaços de decisão. Em ambos os casos, as oficinas dialógicas interdisciplinares articulam informação, diálogo, reflexão e ação, consolidando o Programa Inter-Agir como uma experiência extensionista comprometida com a formação acadêmica, cidadã e social, fundamentada na dialogicidade, na interdisciplinaridade e na humanização.

Considerações finais

A análise das experiências desenvolvidas no âmbito do Programa de Extensão Multidisciplinar Inter-Agir evidencia que as oficinas dialógicas interdisciplinares constituem relevantes dispositivos de intervenção educativa e social, capazes de articular formação acadêmica, produção compartilhada de conhecimentos e fortalecimento da participação cidadã. Ao aproximar universidade e comunidade por meio do diálogo, essas práticas reafirmam a extensão universitária como espaço de formação crítica e compromisso social.

As experiências relacionadas à doação voluntária de sangue e ao fortalecimento do protagonismo feminino demonstram que a informação e a ocupação formal de espaços de participação são insuficientes quando desvinculadas de processos de reconhecimento, autonomia e capacidade de intervenção na realidade. Nesse sentido, a participação emerge como a categoria articuladora das experiências analisadas, evidenciando que diferentes campos de atuação extensionista compartilham uma mesma concepção educativa, fundamentada na dialogicidade e na interdisciplinaridade.

Os resultados indicam que as oficinas dialógicas favorecem a reflexão crítica, a construção coletiva de aprendizagens e o fortalecimento do protagonismo dos participantes, ao mesmo tempo em que contribuem para a formação docente por meio de práticas pautadas na escuta, na mediação e na reflexão sobre a própria ação educativa. Permanecem, contudo, desafios relacionados à continuidade das intervenções, à sistematização das experiências e ao aperfeiçoamento dos processos de avaliação das ações extensionistas.

Conclui-se que a principal contribuição do Programa Inter-Agir consiste em demonstrar que as oficinas dialógicas interdisciplinares constituem um dispositivo pedagógico capaz de transformar informação em participação social. Ao integrar educação, saúde, gênero e extensão universitária, o Programa fortalece a formação de sujeitos críticos e reafirma

a extensão como prática de produção compartilhada de conhecimentos, exercício da cidadania e transformação social.

Referências

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Cuidado: trabalho, interação e saber nas práticas de saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 13, n. 1, p. 489–500, 2009.

BANDURA, Albert. **Social learning theory.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.

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

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação.** Salvador: Eduneb, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Programa de Extensão Multidisciplinar Inter-Agir:** documentos institucionais e relatos de experiências extensionistas. [S. l.]: UNEB, [s. d.].

ENLACES ENTRE CULTURA, UNIVERSIDADE E POLÍTICAS CULTURAIS: SENTIDOS DE CULTURA E EXTENSÃO NO EDITAL PROARTE DA UNEB

Daise Maria Silva dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rô Vieira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

Socialmente atravessamos um contexto de intensa transformações econômicas, tecnológicas e políticas. Felipe Serpa (2011) no livro *Rascunho Digital* diz que "a crise contemporânea do conhecimento científico é, na verdade, uma crise de toda à sociedade moderna. É uma crise societária" (p.19) e isso nos leva a pensar que "a sociedade vivencia sensíveis transformações nos modos de produzir, de armazenar e de socializar o conhecimento científico" (Gomes; Santana, 2013, p. 130). A instituição universitária, com trajetória milenar no mundo e consolidação mais recente no Brasil, enfrenta neste contexto uma série de desafios complexos. Muitos desses desafios não são novos, no entanto, devido as estas novas configurações e intensidades no contexto atual, que passa a ocorrer em um cenário glocal, marcado pela articulação entre o local e o global, no qual os fluxos de informação, saberes e práticas circulam de forma contínua e em tempo real em escala planetária.

Marcada por uma dinâmica cada vez mais especializada, a universidade acabou se distanciando de uma interação mais ampla com a população não acadêmica e, consequentemente, reduziu sua participação nos debates públicos que atravessam as agendas sociais de suas comunidades.

Nesse contexto, um dos principais desafios contemporâneos da instituição é articular a excelência do conhecimento que produz e difunde com a qualidade de sua atuação pública junto a diferentes públicos. Dessa articulação depende, em grande medida, o reconhecimento de sua

relevância social, aspecto fundamental, sobretudo em um cenário marcado por questionamentos e ataques à universidade.

As universidades consolidam sua missão social através do Ensino, Pesquisa e Extensão, sobretudo, esse último "pé" do tripé que sustenta a Universidade é que se pode surgir respiro e oxigenação para os rumos universitários. Rubim (2019) enfatiza que "no campo da extensão, a instituição oferece um conjunto de atividades dedicadas à cultura em suas diferentes unidades e, variadas vezes (p. 10).

Numa perspectiva mais conceitual e restrita de abordagem entre cultura e universidade, é necessário que internamente as comunidades universitárias se preocupem em elaborar políticas culturais se portando publicamente como instituições culturais, uma vez que, todo ciclo da cultura pode ser mobilizado por ela, dada a sua complexidade e envergadura potenciais nesse registro.

Diante dessas considerações e do desafio de tensionar o debate entre universidade, cultura e políticas culturais, este artigo tem como objetivo analisar os projetos aprovados no Edital Proarte (2025), da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A partir dos títulos dos projetos classificados, busca-se compreender os sentidos e significados de cultura e de extensão universitária que se configuram no interior da instituição. Para tanto, o adotou-se neste trabalho uma metodologia de base analítica e interpretativa, distribuindo os projetos aprovados e classificados a partir de eixos, identificando as tendências de significados que são enunciados nos próprios títulos dos projetos.

O artigo está organizado em três seções principais, além desta introdução, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a discussão sobre cultura, universidade e políticas culturais, com ênfase no papel da extensão universitária nesse contexto. Na segunda seção, discute-se o Edital Proarte como instrumento de política cultural institucional, situando-o no âmbito da UNEB e destacando suas diretrizes e objetivos. Por fim, na terceira seção, desenvolve-se a análise dos títulos dos projetos aprovados, buscando identificar os sentidos e significados de cultura e extensão que emergem dessas propostas, à luz das categorias construídas ao longo do estudo.

Referencial teórico

No contexto das universidades públicas brasileiras, especialmente após a Constituição Federal de 1988, a extensão passa a ocupar lugar estruturante no debate institucional. A atuação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) e da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), bem como a elaboração do Plano Nacional de Extensão Universitária (1999) e da Política Nacional de Extensão Universitária (2012), configuram marcos institucionais importantes. Esses documentos consolidam a compreensão da extensão como dimensão indissociável do ensino e da pesquisa e fomentam a construção de políticas e regimentos internos nas universidades. Todavia, é preciso reconhecer que a inserção da extensão universitária no Brasil esteve inicialmente atrelada a modelos eurocêntricos e estadunidenses de universidade. Tal herança histórica produziu, em muitos momentos, conforme observa Pimentel (2019, p. 10) "uma prática extensionista marcada por padrões assistencialistas e mercantilistas, modelos hegemônicos de universidade, ou ainda à oferta de cursos para a comunidade", demarcando rigidamente quem detém o saber e quem o recebe.

Esse breve percurso histórico-normativo será considerado como marco evolutivo da extensão no contexto da universidade pública brasileira. No entanto, sem desconsiderar essa dimensão institucional, interessa-me deslocar a discussão para um plano ontológico, do que é pensar a extensão para além de sua regulamentação, de modo menos normativo e mais experiencial.

Aqui utilizarei a imagem da fábula (Deleuze, 1992), que nesse contexto, torna-se proposição teórica, um modo de criar pensamento, de produzir deslocamentos e de permitir que a extensão seja pensada como experiência vivida, narrada e partilhada. Nas palavras da professora Rosane Vieira (2024) et al. " a imagem-fábula é a imagem da dobra, que instala algo ou alguma coisa, não na ordem do tempo, mas na coexistência do passado e do futuro, com a construção da subjetividade em constante mudança." (p. 55, 2024).

Fabular, portanto, é inventar, é abrir o conceito ao movimento, permitindo que ele se construa no encontro entre sujeitos, saberes e experiências, percebendo as "discursividades do que se nomeia como extensão e como esse campo tem criado fulcros para ser outra coisa, em suas possibilidades de ser (Jesus et al. p. 54, 2024)

Caminhando com a ideia da fabulação, cabe-nos também pensar a ideia de cultura que se perpetua em nossas instituições. A cultura possui um caráter transversal, na medida em que perpassa diferentes dimensões da vida cotidiana e se insere em múltiplos campos do conhecimento. Por essa razão, trata-se de um conceito amplamente utilizado em áreas diversas, o que amplia as possibilidades de sua compreensão e análise. Sem a pretensão de esgotar um debate tão complexo, é fundamental reconhecer a necessidade de ampliar o entendimento de cultura para além de perspectivas restritas.

Nesse sentido, conforme argumenta Marilena Chauí (2008), é preciso superar a visão elitista que a associa exclusivamente às "belas artes", compreendendo-a como toda produção simbólica de uma sociedade, incluindo costumes, valores e práticas cotidianas. Assim, a cultura não se apresenta como uma entidade homogênea, mas como um fenômeno plural, dinâmico. Colaborando com essa reflexão Rubim (2023) defende que:

> A necessidade de dar alguma centralidade à cultura, superando sua constante posição secundária, traz para a agenda atual a demanda de confecção de políticas culturais transversais com esferas afins as mais distintas. A tarefa é facilitada pela transversalidade imanente da própria cultura. Ou seja, a cultura perpassa ambientes e fluxos da sociedade. Sem políticas transversais a cultura se isola. (p.16)

A ampliação desse debate, especialmente no contexto das universidades públicas, nos coloca diante do desafio de pensar a formulação e a efetivação de políticas culturais no interior dessas instituições, sendo necessário também um debate sobre cultura e democracia. A esse respeito, Rubim (2023) enfatiza que:

A conexão das políticas culturais com a democracia exige seu engajamento com conteúdos de teor democrático, contra desigualdades, opressões e privilégios presentes no Brasil e no mundo, em diálogo transversal com áreas afins, visando a garantia da cidadania, inclusive cultural; os direitos, dentre eles os culturais, e a democracia, assumida também em sua dimensão cultural. Sem a democracia cultural, o projeto da democracia ampliada no Brasil não se realiza (p 20).

Considerando que este trabalho se propõe a analisar a relação entre extensão universitária e cultura, a partir do Edital Proarte/2025 que articula ações extensionistas por meio de atividades artísticas e culturais, evidencia-se um movimento importante de institucionalização dessa interface. Nesse contexto, parte-se da compreensão de que a cultura pode ser entendida como produção de conhecimento científico, artístico e

cotidiano, enquanto a extensão universitária se configura como o meio pelo qual esse conhecimento se torna compartilhado, transformador e socialmente referendado.

Proarte como instrumento de política cultural institucional na uneb

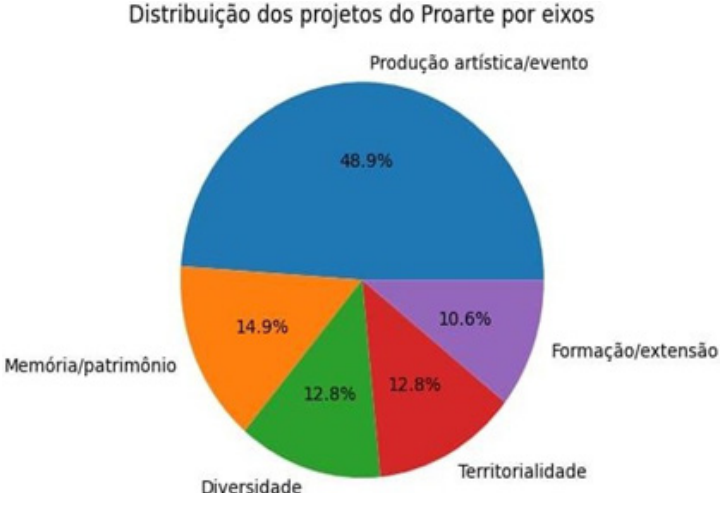
O Programa de Arte e Cultura (PROARTE) da UNEB, criado pela Resolução nº 1583/2023 do Conselho Universitário (CONSU), publicada no Diário Oficial do Estado, se trata de um é um instrumento de gestão que visa apoiar e fomentar especificamente ações extensionistas na área da Arte e Cultura, compreendendo as demandas específicas de projetos, cursos, performances, eventos da Extensão Universitária em Arte e Cultura, bem como reafirmando, como consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição, os direitos culturais das pessoas como estruturantes na formação cidadã e para a diversidade.

Consiste em um mecanismo de financiamento das ações da Extensão Universitária da UNEB sendo compreendido como ação acadêmica e institucionalizada que se fundamenta no princípio da indissociabilidade das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Portanto, das ações apoiadas esperam-se emergir também movimentos de pesquisa e de ensino de Graduação e de Pós-Graduação. O PROARTE tem como finalidade apoiar e fomentar ações extensionistas em Arte e Cultura (projetos, cursos, performances, eventos), a partir de iniciativas dos Departamentos e Campi Avançados, Núcleos de Extensão, Centros de Pesquisa, Assessorias Especiais e Unidades Acadêmicas da UNEB. Em 2025 O Edital teve sua segunda edição fomentando projetos vinculados a 4 eixos, conforme descrição a seguir:

Formação, Experiência e Fruição: cursos e oficinas em Arte e Cultura; práticas de mediações pedagógicas; produção de conhecimento em Arte e Cultura; fruição do trabalho de Artes para formação de público; formação docente em Arte e Cultura. 2) Produção Artística e Economia da Criatividade: gestão de projetos; economia criativa e solidária; plano de comunicação; captação de recursos; leis de incentivo. 3) Manifestação Popular, Patrimônio e Comunidades: valorização da cultura local, oralidades e dos saberes ancestrais e contemporâneos; preservação, incentivo e elaboração de equipamentos culturais; mapeamentos, registros e estudos sobre patrimônio e memória cultural. 4) Criação e Manutenção de Acervos Culturais: catalogação de acervos bibliográficos, coleções (de obras e bens)

e acervos iconográficos atinentes ao campo das artes e cultura; criação e manutenção de acervos digitais; restauração de obras raras, manuscrito. (Edital ProArte, p. 15)

A partir dessa configuração descrita no Edital Proarte os projetos aprovados e classificados em sua segunda edição constituem a materialização concreta dessa política cultural, evidenciando como os eixos propostos são apropriados e traduzidos em ações extensionistas. Assim, ao observar os títulos dos projetos aprovados e classificados, torna-se possível identificar tendências, recorrências e disputas de sentido que revelam as concepções de cultura e extensão que atravessam a instituição.



Fonte: PROEX/UNEB elaboração própria

Conforme mostra a ilustração acima foram identificados cinco eixos analíticos, a partir dos 47 projetos aprovados e classificados que expressam diferentes modos de compreensão e operacionalização da cultura no âmbito da universidade: (1) cultura como produção artística e evento; (2) cultura, memória e patrimônio; (4) cultura, diversidade e inclusão; (4) cultura, formação e extensão; e (5) territorialidade.

Resultados e discussões dos eixos

O eixo produção artística/eventos reúne a maior parte dos projetos analisados, evidenciando uma predominância de ações voltadas à produção artística e à realização de eventos culturais, tais como festivais, mostras, espetáculos e saraus. Os títulos indicam forte valorização da cultura como

prática de visibilidade, circulação e fruição estética, destacando o papel da universidade como promotora de atividades culturais abertas ao público.

Essa centralidade revela uma concepção de cultura associada à apresentação e difusão de produtos artísticos, o que contribui para a formação de público e para a ampliação do acesso às manifestações culturais. No entanto, também aponta para uma possível ênfase em ações pontuais, em detrimento de processos formativos continuados, sugerindo uma orientação da política cultural que privilegia a visibilidade das ações.

O segundo eixo cultura, memória e patrimônio evidencia a presença de projetos voltados à preservação, registro e valorização da memória e do patrimônio cultural, incluindo iniciativas relacionadas à catalogação de acervos, construção de repositórios e resgate de narrativas históricas. Nesse contexto, a cultura é compreendida como um campo de produção de memória e identidade, no qual a universidade atua como agente de preservação e difusão de saberes.

Observa-se uma valorização significativa de memórias locais e regionais, especialmente relacionadas ao interior da Bahia, o que reforça o papel da UNEB como instituição comprometida com a diversidade cultural e com o reconhecimento de identidades territoriais. Esse eixo dialoga diretamente com políticas culturais voltadas à salvaguarda do patrimônio e à valorização das histórias e experiências das comunidades.

Neste eixo, Cultura, diversidade e inclusão a cultura aparece como espaço de afirmação identitária e de visibilização de sujeitos historicamente excluídos. Os projetos contemplam temáticas relacionadas a raça, gênero, sexualidade e pertencimento étnico, evidenciando uma dimensão política da cultura, voltada à inclusão e à valorização da diversidade.

A presença de iniciativas que abordam experiências de mulheres negras, populações indígenas, comunidades tradicionais e grupos LGBTQIA+ indica um movimento institucional de reconhecimento dessas vozes no campo cultural. Conforme aponta Souza (2021) et.al "a transversalidade é uma marca indelével do campo cultural, que o posiciona no centro de uma ampla teia de relações, gerando incidência deste campo sobre outros, assim como sofrendo influência de variados campos sociais." (p.127). A menor frequência desses projetos em relação ao eixo anterior sugere que, embora a diversidade esteja presente, ainda não ocupa posição central na política cultural analisada, revelando tensões e possibilidades de ampliação.

O eixo cultura, formação e extensão reúne projetos que articulam cultura e processos formativos, por meio de cursos, oficinas e ações educativas. Nessa perspectiva, a cultura é compreendida como prática pedagógica e como espaço de construção de conhecimento, reforçando o papel da extensão universitária como atividade formativa e dialógica.

As iniciativas identificadas indicam uma aproximação com a concepção de extensão como troca de saberes entre universidade e sociedade, em que os processos culturais são utilizados como mediadores de aprendizagem e transformação social. No entanto, assim como no eixo da diversidade, a menor incidência dessas propostas aponta para a necessidade de fortalecimento da dimensão formativa no âmbito das políticas culturais institucionais.

O último eixo, cultura e territorialidade destaca projetos que evidenciam a relação entre cultura e território, com ênfase em contextos locais, regionais e comunitários. A presença de referências ao sertão, aos territórios do sisal e a comunidades específicas revela uma compreensão da cultura como prática situada, vinculada às dinâmicas sociais e culturais e a própria capilaridade de multicampi da UNEB e dos territórios onde a universidade está inserida.

Essa perspectiva reforça o papel da UNEB como universidade multicampi, cuja atuação se dá em diferentes contextos territoriais, contribuindo para a valorização das identidades locais e para a descentralização das políticas culturais.

Considerações e outros movimentos

Os projetos analisados evidenciam uma política cultural em construção, marcada por avanços significativos na valorização da diversidade e dos territórios, mas também por desafios no fortalecimento de práticas formativas e continuadas. Reafirma-se, assim, a necessidade de ampliar políticas culturais universitárias que articulem, de forma mais equilibrada, produção, formação e territorialidade, consolidando a extensão como espaço de diálogo, criação e transformação social no âmbito da universidade pública.

Walter Benjamin (1994), afirma que os sentidos se constroem na relação entre fragmentos, esta análise, portanto, revela que é nesse mosaico de discursos que a cultura e extensão se firma como território de criação de mundos. Ao considerar a cultura como um campo de

produção de significados, torna-se evidente que as ações extensionistas analisadas participam ativamente da construção de sentidos no interior da universidade.

Nesse contexto, conforme afirma Stuart Hall, "a cultura diz respeito à produção e à troca de significados" (p. 47, 2003), o que reforça a compreensão de que os projetos do Proarte operam como espaços simbólicos nos quais se definem e disputam concepções de cultura, identidade e pertencimento. Essas ações revelam modos institucionais de representar a cultura e de estabelecer relações com a sociedade, evidenciando a universidade como agente ativo na produção de sentidos e na mediação entre saberes, territórios e sujeitos. Assim, reforça-se a necessidade de políticas culturais que abracem a diversidade epistêmica e ampliem as possibilidades de diálogo entre universidade e sociedade, reafirmando a extensão como movimento político e pedagógico de abertura ao outro e aos territórios que constituem a universidade pública brasileira, num movimento vivo e pulsante.

Referências

CHAUÍ Marilena. **Cultura e democracia** . En: Crítica y emancipación : Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires : CLACSO, 2008- . -- ISSN 1999-8104.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que** é **a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

FORPROEX – **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.** Política Nacional de Extensão Universitária. Brasília: FORPROEX, 2012

GOMES, Antenor Rita; SILVA, Núbia Oliveira. **Imagem e Conhecimento:** sentidos moventes,emergências e aprendizagem. Revista de Estudos Universitários-REU, v. 39, n. 2, 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais**.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

JESUS, Rosane Meire Vieira de; PINHO, Ana Elisia O. Lima; LIMA, Erika Emylli Pereira; JESUS, Ester de; OLIVEIRA, Sarah Teles de. **Cartografia dos movimentos da extensão na UNEB**. Revista UNITAU,

2024.

PIMENTEL, A. Problematizar, participar, produzir. **Revista Extensão**, v. 3, n. 3, 2019. Disponível em: revista.unitins.br.

RUBIM, Antonio Albino Canelas (org.). **Políticas culturais no Brasil.** Salvador: EDUFBA, 2007.

SERPA, Felipe. **Rascunho digital:** diálogos com a cultura contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2004

SOUZA, Alexandre Santos Arantes de; BRAGA, Elinaldo Menezes; SEVERO, George Glauber Félix; MENDES, Gilvanedja Ferreira; CARVALHO, Igor Nóbrega. **Cultura e universidade:** a organização do campo cultural nas instituições públicas de ensino superior da Paraíba.

MONITORIA ACADÊMICA, EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Jôse Paula Pereira Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Mirela de Castro Pereira de Sena
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Miriam Barreto de Almeida Passos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.

Para Paulo Freire (2001), aprender a ser professor, aprender a ensinar, é um processo que não se esgota nas salas de aula da universidade, nem se reduz ao domínio de conteúdos e técnicas. Ao longo da graduação, percebemos que a docência se tece também nas relações que estabelecemos, nas experiências que vivemos e na forma como refletimos sobre cada passo dado. Como lembra Brandão (2007, p. 7):

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já

> que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida [...].

Essa compreensão nos levou a olhar para a monitoria acadêmica para além da ideia de mero apoio às disciplinas: quando integrada a extensão, a pesquisa e a escrita reflexiva, ela se torna um espaço onde nós, graduandas, protagonizamos nossa própria formação. O Projeto de Monitoria Acadêmica no Curso de Pedagogia, desenvolvido na UNEB *Campus* XI, Edital 014, nos permitiu vivenciar esse movimento: aliamos estudos teóricos, participação no grupo de pesquisa GARCIPAL[1], planejamento de ações junto à comunidade, registros de nossas trajetórias, das leituras sugeridas pela orientadora, e trocas que fizeram surgir saberes que não estão apenas nos livros.

Diante do exposto, buscamos responder: *de que maneira a monitoria, articulada à extensão e às narrativas de si, nos ajuda a construir saberes e a própria identidade docente ainda durante a formação inicial?* Nosso argumento, fundamentado nos referenciais teóricos adotados, permite-nos responder que as experiências nos fazem passar de sujeitos que apenas recebem conhecimento para sujeitos que o produzem, na escuta, na troca com a comunidade, e ao narrar quem vamos nos tornando. A experiência, com afirma Passos (2005, p. 53): "possibilita a base para o conhecimento e o conhecimento é atividade dirigida e se constitui em parte funcional da experiência humana".

Na sequência, para melhor organizar o texto, dividimos em partes, a saber: introdução; diálogo teórico e metodológico; apreciação e discussão das experiências; e as considerações finais.

Diálogo teórico e metodológico

> Ensinar é perseguir fins, finalidades. Em linhas gerais, pode-se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades. Mas, quais são exatamente os objetivos do ensino?
>
> Maurice Tardif (2014, p. 125).

Para entender o que vivemos, é preciso reconhecer que a formação docente não é uma linha reta, mas um caminho feito de encontros, trajetórias cuidadas "por meios para atingir certas finalidades". Freire (1996, p. 14) argumenta que ensinar e aprender são movimentos que

1 GARCIPAL - Grupo de Pesquisa Arquitetura Científica, Diálogos e Produção através das Linguagens e Leituras (Com)Partilhadas - UNEB - *Campus* XI.

se completam: não há quem ensine sem também aprender, nem quem aprenda sem também ensinar. Isso significa que a prática educativa é, desde sempre, um ato dialógico e produtor de saber. E acrescenta:

> O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis.

Tardif (2014, p. 236) amplia essa ideia ao mostrar que os saberes que compõem a docência não vêm de um só lugar: eles se formam na articulação entre conhecimentos acadêmicos, saberes curriculares e, sobretudo, os saberes experienciais, construídos e validados na vivência da profissão, ressaltando que:

> O trabalho - como toda práxis - exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho. Não poderia ser diferente com os professores, os quais realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores.

Não somos apenas receptores de saberes prontos: nós os reelaboramos a cada experiência, a cada conversa, a cada desafio, no âmbito das relações, das pesquisas.

> A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes (Tardif, 2017, p. 237).

Nóvoa (1992) reforça que tornar-se professor é também construir uma identidade, um processo que não termina quando nos formamos, mas que se fortalece a cada prática concreta, pois

> [...] para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um "lugar hibrido", de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente (Nóvoa, 1992, p. 9).

E, é nesse sentido que a extensão universitária ganha força: conforme a Resolução CNE/CES nº 7/2018, ela não é apenas levar algo

à comunidade, mas aprender junto com ela, aproximando a universidade da realidade que queremos transformar. A Resolução determina que no mínimo 10% da carga horária total dos cursos de graduação seja destinada a ações de extensão. Além de obrigar a ligação entre ensino, pesquisa e extensão nos projetos pedagógicos.

Para dar conta de refletir sobre todo esse contexto, recorremos também às narrativas autobiográficas. Como destaca Souza (2008), escrever sobre si mesmo não é apenas contar fatos: é um jeito de ver com mais clareza o que aprendemos, o que mudou em nós e o que queremos para nossa docência. E, acrescenta:

> Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas. A noção de território como confluência de múltiplos espaços narrativos vincula-se às relações sociais, políticas, materiais e simbólicas, vividas pelos sujeitos em suas trajetórias de vida-formação (Souza, 2011, p. 213).

Assim, esta produção caracteriza-se como relato de experiência de abordagem qualitativa, construído a partir de nossos próprios registros durante a monitoria, reflexões e do planejamento da oficina, analisados à luz dos autores referenciados. Na sequência, desenvolvemos análise e discussão das experiências como monitora do Edital 014.

Apreciação e discussão das experiências

> Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo da pesquisa, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.
>
> Maria Cecília Minayo (2001, p. 26).

Do ponto de vista de Maria Cecília Minayo (2001), a pesquisa constitui um trabalho artesanal que articula rigor conceitual e criatividade, desenvolvendo-se em um movimento contínuo que parte de uma questão inicial e retorna a ela por meio de novas interrogações. Inspiradas nessa perspectiva, revisitamos nossas narrativas autobiográficas, os registros produzidos durante a monitoria acadêmica e todo o processo de elaboração da oficina extensionista, procurando compreender o que essa experiência revelava sobre nossa formação docente. Ao voltarmos o olhar para esse percurso e dialogarmos com os referenciais teóricos que fundamentaram nossas escolhas, percebemos que aquilo que inicialmente parecia apenas uma atividade de planejamento revelou-se um importante espaço de aprendizagem. Esse movimento permitiu compreender como a articulação entre monitoria acadêmica, extensão universitária e estudo teórico, materializada na construção da oficina, favoreceu a produção de saberes docentes ainda durante a formação inicial.

Ao longo desse percurso, fomos percebendo que ensinar exige muito mais do que domínio de conteúdos ou organização de atividades. O contato constante com leituras, debates e momentos de planejamento fez com que o conhecimento deixasse de ser apenas objeto de estudo para tornar-se motivo de reflexão sobre nossa própria prática. Antes mesmo da realização da oficina, vivenciamos experiências próprias da docência: definimos objetivos pedagógicos, selecionamos referenciais teóricos, estruturamos metodologias coerentes com o contexto da Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), discutimos possibilidades, escolhemos e refletimos sobre a intencionalidade educativa presente em cada atividade proposta. Foi nesse movimento que compreendemos que planejar não significa apenas organizar etapas, mas assumir uma postura crítica diante da prática pedagógica, articulando teoria, sensibilidade, compromisso social e responsabilidade educativa. À medida que a proposta foi sendo construída, também fomos compreendendo que cada atividade precisava fazer sentido para quem dela participasse, reconhecendo os sujeitos da UATI como pessoas que carregam histórias, memórias, afetos e saberes construídos ao longo da vida. Essa compreensão passou a orientar nossas escolhas metodológicas e revelou que o próprio planejamento constitui um espaço privilegiado de formação e construção da identidade docente.

Ao pensar em uma proposta voltada aos participantes da UATI, compreendemos que a extensão universitária não pode ser reduzida à transmissão de conhecimentos da universidade para a comunidade. Em consonância com a Política Nacional de Extensão Universitária

(FORPROEX, 2012), entendemos que a interação dialógica pressupõe "uma ação de mão dupla: da Universidade para a sociedade e da sociedade para a Universidade", na qual os diferentes atores "também contribuem com a produção do conhecimento". Essa perspectiva orientou toda a elaboração da oficina, concebida como um espaço de encontro, escuta e construção compartilhada de saberes. Assim, os participantes da UATI foram reconhecidos como sujeitos de conhecimentos e experiências capazes de enriquecer não apenas sua própria aprendizagem, mas também nossa formação como futuras pedagogas. Mais do que fundamentar teoricamente a proposta, o FORPROEX permitiu compreender a extensão universitária como espaço de formação recíproca entre universidade e comunidade.

Nesse caminho, as contribuições de Ecléa Bosi (1994) ocuparam lugar central. Ao compreender a memória como patrimônio social e cultural, a autora nos fez perceber que recordar não significa apenas revisitar acontecimentos passados, mas reafirmar identidades e produzir novos sentidos sobre a própria existência. A atividade "Mala da Vida" nasceu exatamente dessa compreensão. Mais do que utilizar objetos como recurso metodológico, buscamos criar um espaço em que cada participante pudesse narrar sua história, compartilhar suas lembranças e perceber que sua trajetória possui valor e significado. Ao planejarmos essa atividade, também fomos aprendendo que educar exige escuta, sensibilidade e reconhecimento do outro como produtor de conhecimento. Assim, a memória deixou de ser apenas o tema da oficina para tornar-se um princípio orientador da própria prática pedagógica, reafirmando a velhice como tempo de produção de saberes, de partilha e de fortalecimento da identidade.

Essa compreensão dialogou profundamente com Rubem Alves (2005), para quem a educação acontece também por meio da sensibilidade e do encantamento. Durante a elaboração da oficina, percebemos que os sentidos podem abrir caminhos para aprendizagens que dificilmente seriam alcançadas apenas pela linguagem verbal. Foi a partir dessa percepção que surgiu a atividade Aromas que despertam memórias. O cheiro do café, das ervas, das flores e das frutas foi pensado não como simples estímulo sensorial, mas como possibilidade de despertar lembranças, afetos e experiências que fazem parte da história de cada participante. Rubem Alves (2005) nos ajudou a compreender que ensinar também é criar experiências capazes de tocar as pessoas, aproximando conhecimento, emoção e memória. Esse entendimento ampliou nossa compreensão sobre

a prática pedagógica e evidenciou que planejar experiências sensíveis exige articular conhecimento teórico, criatividade e intencionalidade educativa.

Também Pierre Weil (1993) ampliou nossa compreensão acerca da cultura de paz ao demonstrar que ela não se constrói por discursos, mas pelas relações cultivadas cotidianamente. Escuta, empatia, respeito, diálogo e autoconhecimento deixaram de ser conceitos abstratos para se tornarem princípios orientadores da oficina. Foi dessa compreensão que nasceram atividades como a "Árvore da Paz" e o "Plantio de Sementes", concebidas para simbolizar o compromisso coletivo com relações mais humanas e solidárias. Mais do que abordar a cultura de paz como conteúdo, buscamos incorporá-la à própria concepção da proposta, compreendendo que educar para a paz implica construir experiências fundamentadas na cooperação, na convivência respeitosa e na valorização do outro. Em conjunto, as contribuições de Bosi (1994), Rubem Alves (20050 e Pierre Weil (1993) fortaleceram nossa compreensão de que cada escolha metodológica traduz uma concepção de educação comprometida com a memória, a sensibilidade, o diálogo e a formação humana, conferindo unidade à proposta extensionista e reafirmando o planejamento como espaço de produção de saberes e construção da identidade docente.

Foi justamente nesse percurso que compreendemos, de maneira concreta, o que Maurice Tardif (2014) denomina saberes experienciais. A elaboração da proposta exigiu mobilizar conhecimentos que ultrapassam os conteúdos das disciplinas cursadas, demandando fundamentação das decisões pedagógicas, diálogo coletivo e constante articulação entre teoria e prática. Esse processo evidenciou que os saberes docentes começam a ser construídos ainda na formação inicial, sempre que futuros professores assumem responsabilidades concretas relacionadas ao planejamento e à reflexão crítica sobre sua prática. A experiência analisada confirma, assim, a compreensão de Tardif (2014) de que os saberes docentes são produzidos na articulação entre conhecimentos acadêmicos e experiências vividas.

Os resultados desta análise evidenciam que a monitoria acadêmica, articulada à extensão universitária e às narrativas autobiográficas, ultrapassa sua função de apoio às atividades de ensino e constitui um espaço efetivo de formação docente. A elaboração da proposta extensionista revelou que o planejamento pedagógico, fundamentado em referenciais teóricos e construído em diálogo com a comunidade, favorece e favoreceu a construção de saberes experienciais ainda na formação inicial.

Considerações finais

Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar. Aprendi (o que o caminho me ensinou) a caminhar
cantando
como convém a mim e aos que vão comigo.
Thiago de Mello (2026).

O caminho que trilhamos na monitoria nos mostrou que a formação docente se faz no movimento: entre teoria e prática, entre universidade e comunidade, entre o que aprendemos com os autores e o que descobrimos sobre nós mesmas. Mais do que uma atividade curricular, a monitoria foi um espaço onde pudemos exercer o protagonismo sobre nossa própria formação.

Além disso, a questão que orientou este estudo foi respondida ao demonstrar que a articulação entre monitoria, extensão universitária e narrativas autobiográficas potencializa processos formativos capazes de fortalecer a identidade docente e ampliar a compreensão da prática pedagógica como uma ação crítica, reflexiva, dialógica e socialmente comprometida.

A articulação com a extensão nos ensinou a ver a comunidade não como destinatária de nossas ações, mas como parceira na construção do conhecimento. E a escrita de si nos permitiu compreender que cada passo dado, cada dificuldade superada e cada alegria compartilhada também fazem parte do saber docente.

Face ao exposto, entendemos que investir em experiências que unam monitoria, ensino, pesquisa e extensão é investir em professores mais preparados, mais atentos e mais comprometidos com uma educação verdadeiramente dialógica e transformadora, como nos ensinou Paulo Freire (1996).

Esperamos que este relato contribua para fortalecer políticas e práticas que valorizem percursos formativos integrados, capazes de formar profissionais conscientes de seu papel social.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 19 dez. 2018.

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

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Revista Estudos Avançados** 15 (42), 2001.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELLO, Thiago de. **Poema**. Disponível em https://guatafoz.com.br/vida-verdadeira/. Acesso em 26 de julho de 2026.

PASSOS, Miriam Barreto de Almeida. **Experiência, ação e pensamento***:* John Dewey e a filosofia pragmatista da educação. São Paulo: Editora Dialética, 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Territórios das escritas do eu**: pensar a profissão – narrar a vida. Salvador: EDUFBA, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos e mais**. Campinas: Verus, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade***:* lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

WEIL, Pierre. **A arte de viver em paz***:* por uma nova consciência, por uma nova educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

DIREITOS TRABALHISTAS, VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E BEM-ESTAR: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO GRUPAL COM MULHERES DA EQUIPE DE APOIO DA UNEB – CAMPUS XIV

Luciana Andrade Belmonte Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Patrícia Souza de Jesus
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Patrícia Júlia Souza Coelho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

Este artigo resulta da articulação entre uma experiência extensionista e a formação desenvolvida no componente curricular Processos Grupais, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, *Campus* XI, em Serrinha-BA.

A intervenção integrou o Programa de Saúde Mental no Ambiente Profissional: informação, diálogo e prevenção, projeto de extensão do Departamento de Educação da UNEB – *Campus* XI, coordenado pela professora Dr.ª Nayana Sepúlveda Suzart. O programa reúne ações de conscientização, formação e prevenção de riscos psicossociais em contextos de trabalho e estágio, por meio de oficinas, palestras, rodas de conversa, campanhas e materiais educativos.

Embora esteja sediado no Campus XI, em Serrinha, município pertencente ao Território de Identidade do Sisal, o programa considera demandas regionais. A realização da atividade no Campus XIV, em Conceição do Coité, justificou-se pela inserção da unidade no mesmo território e por sua vinculação às ações extensionistas. A aproximação

prévia de uma das autoras com o contexto institucional também favoreceu a viabilidade da ação, por proporcionar o acesso ao campo e a organização da proposta.

Participaram da atividade cinco mulheres trabalhadoras terceirizadas da equipe de apoio do Campus XIV. A escolha do grupo considerou a relevância de suas funções para o funcionamento da universidade e a necessidade de ampliar o acesso a informações sobre direitos trabalhistas. A proposta também respondeu ao interesse manifestado pelas próprias trabalhadoras em um momento de escuta, troca de experiências e esclarecimento de dúvidas.

As trabalhadoras terceirizadas da equipe de apoio desempenham funções indispensáveis ao cotidiano universitário. Em contextos de trabalho terceirizado, ampliar o acesso a informações sobre direitos e criar espaços educativos de diálogo pode contribuir para a reflexão sobre atribuições profissionais, reconhecimento e bem-estar. Nessa perspectiva, a proposta concentrou-se na socialização de informações e na construção de um momento coletivo de escuta e reflexão, sem assumir caráter investigativo sobre as condições objetivas de trabalho das participantes.

Diante disso, formulou-se a questão: de que modo uma intervenção grupal baseada em metodologias participativas pode ampliar o acesso a conhecimentos sobre direitos trabalhistas e estimular reflexões coletivas sobre questões relacionadas ao mundo do trabalho, à valorização profissional e ao bem-estar?

Com base nessa questão, o artigo tem como objetivo relatar e analisar a intervenção grupal, discutindo as contribuições das metodologias participativas para a socialização de conhecimentos sobre direitos trabalhistas e para a reflexão coletiva acerca de questões relacionadas ao mundo do trabalho, à valorização profissional e ao bem-estar.

As discussões e análises são subsidiadas, principalmente, por Freire (1987), na perspectiva dialógica; Andrade (2010), Minicucci (2002) e Moscovici (2004), no campo dos processos grupais; e Siqueira e Padovam (2008), no debate sobre bem-estar no trabalho. Como resultado, a experiência favoreceu o acesso das participantes a informações sobre direitos trabalhistas e a reflexão coletiva acerca de questões relacionadas ao mundo do trabalho, sem pretensão de diagnosticar ou comprovar situações específicas no contexto institucional.

Direitos trabalhistas, valorização profissional e bem-estar: reflexões teóricas

As transformações contemporâneas no mundo do trabalho, associadas à intensificação da produtividade e da competitividade, repercutem nas condições laborais e na qualidade de vida. Nesse cenário, os direitos trabalhistas constituem instrumentos de proteção social, promoção da saúde e garantia da dignidade dos trabalhadores.

Ribeiro e Santana (2015, p. 76) alertam para a existência de "empresas que não se preocupam com a saúde física e mental de seus colaboradores e não promovem qualidade de vida". A afirmação evidencia que a efetivação de direitos depende não apenas de sua previsão legal, mas também do compromisso institucional com condições adequadas de trabalho. Conhecer essas garantias pode fortalecer a autonomia das trabalhadoras diante de práticas que comprometem sua dignidade.

O bem-estar no trabalho articula aspectos objetivos das condições laborais e percepções construídas pelos sujeitos e não pode ser reduzido a uma compreensão superficial de satisfação. Para Siqueira e Padovam (2008), essa experiência relaciona-se às expectativas, aos afetos e aos vínculos estabelecidos com o trabalho. Desse modo, ambientes saudáveis devem respeitar a singularidade dos trabalhadores e favorecer sua saúde física e emocional.

A análise requer ainda atenção às relações de gênero. Apesar da ampliação da participação feminina no mercado de trabalho, permanecem desigualdades de reconhecimento, valorização, remuneração e exposição a diferentes formas de discriminação e violência.

Essa perspectiva pode ser compreendida ao se observar a predominância feminina em atividades historicamente associadas às mulheres, como limpeza, cuidado, apoio e conservação. Esse predomínio evidencia como os processos sociais distribuem de forma desigual funções e oportunidades entre homens e mulheres.

Feijó (2026, p. 874) ressalta que, "ao discutir a violência de gênero no ambiente de trabalho, é fundamental destacar o impacto que ela tem nas condições de saúde mental das mulheres". Assim, as experiências laborais femininas precisam ser compreendidas também em suas repercussões subjetivas e sociais.

A abordagem integrada dessas dimensões sustenta práticas educativas que articulam informação jurídica e reflexão crítica sobre o

mundo do trabalho. Nesse processo, o diálogo permite relacionar direitos e temas do cotidiano laboral, sem que essa aproximação substitua uma investigação sistemática das condições objetivas de trabalho.

No caso das trabalhadoras terceirizadas, essa discussão apresenta uma camada adicional, pois o cotidiano institucional é atravessado tanto pelas demandas do espaço em que atuam quanto pelas normas do vínculo mantido com a empresa contratante. Essa configuração pode gerar dúvidas sobre atribuições, responsabilidades e canais de orientação.

Processos grupais e metodologias participativas na intervenção educativa

Os processos grupais partem da compreensão de que o conhecimento é produzido nas relações entre os sujeitos. O grupo, portanto, não se resume à reunião de pessoas em torno de uma tarefa, mas constitui um espaço de interação, elaboração de sentidos e compartilhamento de saberes.

Segundo Andrade (2010), as dinâmicas de grupo ampliam as possibilidades formativas ao mobilizarem os participantes em torno de objetivos comuns. Minicucci (2002) e Moscovici (2004) acrescentam que o trabalho grupal favorece a cooperação, a comunicação, a escuta e o respeito às diferenças. O processo educativo desloca-se, assim, da transmissão unilateral de conteúdo para a participação ativa dos sujeitos.

As metodologias participativas materializam esse princípio ao envolver os participantes na discussão de situações e questões do cotidiano. Na intervenção realizada no Campus XIV, as dinâmicas Mapa do Bem-Estar e Batata Quente dos Direitos favoreceram a aproximação entre as informações trabalhistas e os temas apresentados pelo grupo, preservando o caráter educativo da ação.

Essa opção metodológica dialoga com Pivetta e Isaia (2014), que compreendem o grupo como espaço de análise compartilhada das experiências, e com Soares (2016), para quem práticas colaborativas fortalecem o protagonismo dos participantes.

Nesse sentido, a metodologia participativa não foi utilizada apenas como estratégia de transmissão de informações, mas como recurso pedagógico para promover perguntas, diálogo e reflexão coletiva sobre direitos e questões relacionadas ao mundo do trabalho.

Essas contribuições orientam intervenções comprometidas com aprendizagem, participação e valorização dos sujeitos. Além disso, a

mediação assumiu a função de organizar o processo da dinâmica, acolher as diferentes manifestações e relacionar as experiências das participantes ao conteúdo, favorecendo a construção coletiva de novas compreensões.

Percurso metodológico da intervenção educativa e social

O estudo caracteriza-se como relato de experiência, de natureza descritiva e abordagem qualitativa. Foi desenvolvido no componente curricular Processos Grupais, do PPGIES/UNEB, em articulação com o Programa de Saúde Mental no Ambiente Profissional e com a curricularização da extensão. Essa vinculação aproximou a formação acadêmica de temas socialmente relevantes relacionados ao mundo do trabalho.

A atividade ocorreu em 15 de julho de 2026, na UNEB – Campus XIV, em Conceição do Coité-BA, com cinco mulheres trabalhadoras terceirizadas da equipe de apoio institucional. A intervenção durou aproximadamente 60 minutos e foi conduzida pelas discentes responsáveis, sob orientação das docentes do componente curricular.

O planejamento articulou os referenciais estudados na disciplina aos objetivos do programa de extensão e priorizou estratégias capazes de promover diálogo, reflexão e acesso à informação. Inspirada na perspectiva dialógica de Freire (1987), a proposta reconheceu as participantes como protagonistas e acolheu suas perguntas e percepções como elementos para contextualizar o conteúdo trabalhado.

Foram utilizados papel kraft, canetas coloridas, aparelho de som e uma caixa com afirmações sobre direitos trabalhistas. As discussões consideraram a Constituição Federal de 1988, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a Convenção Coletiva vigente da categoria.

A experiência foi organizada em quatro momentos articulados. No primeiro, realizou-se o acolhimento, com a apresentação da equipe e dos objetivos da atividade. No segundo, desenvolveu-se o Mapa do Bem-Estar. Em uma silhueta humana desenhada no papel, as participantes registraram, na cabeça, o que as preocupava no trabalho, no coração, o que as fazia sentir valorizadas, nas mãos, as atividades realizadas diariamente, e, nos pés, o que as mantinha firmes. Os registros orientaram a conversa sobre trabalho, reconhecimento e bem-estar.

O terceiro momento correspondeu à Batata Quente dos Direitos. Enquanto uma música era reproduzida, circulava entre as participantes uma

caixa contendo afirmações sobre direitos trabalhistas. A cada interrupção, quem estava com a caixa retirava uma afirmação, expunha sua compreensão e relacionava o tema ao cotidiano profissional. As mediadoras esclareceram dúvidas com base na legislação e estimularam a participação das demais integrantes.

No encerramento, realizou-se uma síntese coletiva e uma avaliação oral. As participantes comentaram os conhecimentos construídos e a utilidade da atividade para a compreensão de temas relacionados ao mundo do trabalho.

A sistematização considerou os registros do Mapa do Bem-Estar, as observações das mediadoras, as manifestações espontâneas durante as dinâmicas e a avaliação final. Foram preservadas a identidade, a privacidade e o anonimato das participantes. Esses materiais foram examinados exclusivamente em relação aos objetivos educativos da ação, sem finalidade diagnóstica ou comprobatória.

Cabe destacar que a sistematização não buscou quantificar respostas, produzir generalizações ou caracterizar as condições objetivas de trabalho. O interesse esteve em compreender como as estratégias grupais favoreceram a circulação de informações e a reflexão coletiva. Desse movimento resultaram três eixos: reflexões sobre trabalho e bem-estar; acesso a informações sobre direitos trabalhistas; e contribuições do processo grupal.

Resultados e discussão da intervenção educativa

A sistematização da experiência foi organizada em três eixos inter-relacionados: reflexões sobre trabalho e bem-estar; acesso a informações sobre direitos trabalhistas; e contribuições do processo grupal.

O acolhimento e o caráter lúdico das dinâmicas favoreceram a participação espontânea. As trabalhadoras apresentaram dúvidas e comentários relacionados ao cotidiano laboral, articulando as informações discutidas às suas percepções e perguntas. A atividade assumiu, desse modo, caráter simultaneamente informativo e reflexivo.

No Mapa do Bem-Estar, as participantes formularam preocupações e percepções relacionadas ao cotidiano laboral. Temas como reconhecimento profissional, atribuições, sobrecarga, saúde e relações interpessoais foram mobilizados durante a conversa. Esses registros são compreendidos como manifestações produzidas no contexto da dinâmica, e não como dados

suficientes para caracterizar objetivamente as condições de trabalho no *Campus* XIV.

A presença desses temas mostrou sua pertinência para a reflexão coletiva e para a educação em direitos. Entretanto, por se tratar de uma ação pontual, sem procedimentos específicos de investigação, não é possível afirmar a ocorrência, a frequência ou a responsabilidade institucional por situações eventualmente mencionadas.

Os temas discutidos podem ser compreendidos à luz de Siqueira e Padovam (2008), que concebem o bem-estar no trabalho como uma experiência construída na relação entre expectativas, afetos e vivências trabalhistas. Também dialogam com Ryan e Deci (2001), para quem autonomia, competência e qualidade dos vínculos sociais são dimensões relevantes do desenvolvimento humano.

À luz desses referenciais, o respeito às atribuições contratadas, o acesso à informação, o reconhecimento profissional e a possibilidade de diálogo constituem temas relevantes para ações educativas voltadas à saúde e à valorização no trabalho.

Na Batata Quente dos Direitos, foram debatidas dúvidas sobre férias de trabalhadores contratados como feristas, jornada de trabalho, atribuições previstas para cada função e diferenças entre as atividades contratadas e aquelas eventualmente solicitadas. A abordagem foi informativa e orientada pela legislação, sem examinar casos individuais ou produzir enquadramentos jurídicos.

As perguntas demonstraram a relevância de ampliar a circulação de informações sobre a CLT e a Convenção Coletiva da categoria. A compreensão dessas referências pode auxiliar trabalhadoras e trabalhadores a formular dúvidas e buscar orientação nos canais adequados.

Ao examinar exemplos e dúvidas à luz das normas trabalhistas, o grupo discutiu conceitos como desvio de função, sobrecarga e respeito nas relações profissionais. A informação favoreceu a elaboração de perguntas e a identificação de possibilidades de orientação, sem que a atividade assumisse caráter investigativo ou comprobatório.

Esse enfoque converge com Ribeiro e Santana (2015), para quem a qualidade de vida no trabalho exige compromisso organizacional com a saúde física e mental. Nessa direção, o acesso a informações sobre direitos não se limita à dimensão jurídica: integra processos de valorização profissional e exercício da cidadania.

Questões como assédio, desrespeito, sobrecarga de atividades e desigualdades de gênero foram abordadas como problemáticas do mundo do trabalho que podem repercutir na saúde física e mental. A atividade possibilitou o acesso a informações e a discussão reflexiva sobre esses temas; por seu caráter pontual, não se buscou verificar sua ocorrência no contexto das participantes.

Embora o gênero não constituísse o tema central da intervenção, a discussão foi acolhida como parte da reflexão coletiva, e não como evidência para caracterizar experiências individuais ou o ambiente institucional. Em perspectiva teórica, Feijó (2026) relaciona violência e desigualdade no trabalho a prejuízos à saúde mental feminina.

Do ponto de vista metodológico, a experiência evidenciou o potencial dos processos grupais para intervenções educativas. A circulação da palavra e a consideração de diferentes percepções favoreceram a apropriação do conteúdo a partir das perguntas e dos exemplos mobilizados pelas participantes.

Na Batata Quente dos Direitos, o recurso lúdico tornou o conteúdo legal mais acessível e reduziu a distância inicial das participantes diante de um tema percebido como complexo. Cada afirmação retirada da caixa funcionou como elemento disparador de perguntas e diferentes interpretações. Embora as dinâmicas tivessem caráter informativo, esse movimento suscitou reflexões que contribuíram para contextualizar o conteúdo trabalhado.

Esse resultado evidencia que o planejamento teórico, embora necessário, foi elaborado inicialmente a partir da perspectiva das mediadoras e ganhou novos sentidos no contato com as perguntas e percepções das participantes. Desse modo, a intervenção foi ressignificada no próprio processo grupal, sem perder seu propósito informativo.

Em conjunto, os três eixos mostram que a intervenção favoreceu o acesso e a circulação de informações, bem como a reflexão sobre questões muitas vezes naturalizadas no mundo do trabalho. Seu principal alcance consistiu na articulação entre direitos trabalhistas, diálogo coletivo e reconhecimento das participantes como sujeitos de direitos.

Considerações finais

A intervenção grupal contribuiu para socializar conhecimentos sobre direitos trabalhistas e relacioná-los às questões do mundo do trabalho

apresentadas no contexto das dinâmicas. Para as mestrandas, a experiência proporcionou, ainda no primeiro semestre do curso, a oportunidade de compreender o planejamento e a realização de uma ação local de caráter educativo e social.

Nesse sentido, as dinâmicas favoreceram reflexões coletivas sobre questões trabalhistas, como assédio, desvio de função e desvalorização profissional, problemáticas que podem impactar a saúde física e emocional de trabalhadoras e trabalhadores. Desse modo, a experiência interventiva contribuiu para que as participantes acessassem informações importantes sobre direitos trabalhistas e refletissem criticamente sobre problemáticas concernentes ao mundo do trabalho.

Ao partir das perguntas e percepções do grupo, a atividade tornou o conteúdo mais significativo e transformou dúvidas individuais em reflexões coletivas acerca das relações de trabalho. A proposta não teve por objetivo averiguar casos concretos, mas ampliar o repertório das participantes para reconhecer conceitos, formular perguntas e buscar orientação quando necessário.

A experiência também evidencia a relevância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito do PPGIES. A inserção das mestrandas em um contexto real de trabalho permitiu aproximar a formação acadêmica de temas socialmente relevantes e reafirmar o compromisso da universidade com práticas educativas socialmente referenciadas.

Por ter sido realizada com apenas cinco participantes, em uma única ocasião e sem procedimentos destinados a investigar as condições objetivas de trabalho, a experiência não permite generalizações, diagnósticos institucionais ou comprovação de irregularidades. Seus resultados restringem-se às contribuições educativas percebidas no desenvolvimento da ação.

Recomenda-se que iniciativas semelhantes tenham continuidade e sejam acompanhadas por espaços institucionais de informação, diálogo e orientação. Caso se pretenda investigar condições de trabalho ou situações específicas, serão necessários estudos próprios, com procedimentos metodológicos e éticos adequados, distintos da intervenção educativa aqui relatada.

Referências

ANDRADE, Suely Gregori. **Teoria e prática de dinâmica de grupo**: jogos e exercícios. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

FEIJÓ, Lara Carvalho. Relações de gênero no trabalho: uma análise social. **Psicologia e Saúde em Debate,** [S. l.], v. 12, n. 1, p. 868-880, 2026. DOI: 10.22289/2446-922X.V12A1A49. Disponível em: https://www.psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/1493. Acesso em: 23 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MINICUCCI, Agostinho. **Dinâmica de grupo:** teorias e sistemas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal:** treinamento em grupo. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Grupo reflexivo de professores da educação superior: estudo sobre seus movimentos construtivos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 111-132, 2014. DOI: 10.21814/rpe.4300. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4300. Acesso em: 23 jul. 2026.

RIBEIRO, Larissa Alves; SANTANA, Lídia Chagas de. Qualidade de vida no trabalho: fator decisivo para o sucesso organizacional. **Revista de Iniciação Científica Cairu**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 75-96, 2015. Disponível em: https://cairu.br/riccairu/pdf/artigos/2/06_QUALIDADE_VIDA_TRABALHO.pdf. Acesso em: 23 jul. 2026.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, p. 141-166, 2001.

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias; PADOVAM, Valquíria Aparecida Rossi. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 201-209, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/ZkX-7Q4gd9mLQXnH7xbMgbpM/. Acesso em: 23 jul. 2026.

SOARES, Sônia Barros. **Metodologias participativas:** uma perspectiva para a educação e o trabalho social. Curitiba: InterSaberes, 2016.

INOVAÇÃO SOCIAL E EMPREENDEDORISMO NO PROJETO FORMOSO, EM BOM JESUS DA LAPA–BA: A EXPERIÊNCIA DE RITA DE CÁSSIA TEIXEIRA COM O ARTESANATO EM FIBRA DA BANANA E A PRODUÇÃO ARTESANAL DE LICOR

Ronilda Silva Nunes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rozimeire Soares de Oliveira Porto
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Wilton Sobrinho da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Introdução

A inovação social e o empreendedorismo têm assumido papel cada vez mais relevante nas discussões sobre desenvolvimento territorial, especialmente em contextos nos quais as potencialidades locais são transformadas em oportunidades de inclusão produtiva, geração de trabalho e renda, sustentabilidade e valorização da cultura. Em diferentes regiões do Brasil, iniciativas fundamentadas no aproveitamento dos recursos disponíveis no próprio território demonstram que o desenvolvimento não depende apenas de investimentos econômicos, mas também da capacidade de indivíduos e comunidades criarem soluções inovadoras para responder às demandas sociais.

No município de Bom Jesus da Lapa, no oeste baiano, essa realidade manifesta-se no Projeto Formoso, importante perímetro irrigado que impulsionou a agricultura regional, especialmente a bananicultura, favorecendo o surgimento de iniciativas empreendedoras voltadas ao aproveitamento dos recursos oriundos dessa atividade. Nesse contexto, destaca-se a experiência de Rita de Cássia Teixeira, agente comunitária de saúde, artesã e produtora artesanal de licor, cuja trajetória evidencia como

a criatividade, o conhecimento construído na prática e o compromisso com a comunidade podem transformar recursos locais em oportunidades de desenvolvimento econômico, social, cultural e ambiental.

A partir do aproveitamento da fibra da bananeira, material geralmente descartado após a colheita, Rita desenvolveu um trabalho artesanal que alia sustentabilidade, geração de renda e valorização dos saberes locais. Paralelamente, aperfeiçoou a produção artesanal de licor, agregando valor à produção agrícola do território e fortalecendo a identidade cultural do município. Sua atuação ultrapassa a dimensão do empreendedorismo individual ao compartilhar conhecimentos, incentivar o protagonismo feminino e fortalecer redes de cooperação na comunidade.

Diante desse cenário, este artigo busca responder à seguinte questão: de que forma a experiência desenvolvida por Rita de Cássia Teixeira, por meio do artesanato em fibra da bananeira e da produção artesanal de licor, configura uma prática de inovação social e empreendedorismo capaz de contribuir para o desenvolvimento territorial do Projeto Formoso, em Bom Jesus da Lapa–BA?

O objetivo deste estudo é analisar como essa experiência contribui para a valorização dos recursos locais, a geração de trabalho e renda, a sustentabilidade e o fortalecimento da identidade cultural, evidenciando o potencial transformador de iniciativas construídas a partir das necessidades e potencialidades da própria comunidade.

A relevância desta pesquisa reside na valorização de experiências locais que demonstram como a inovação social e o empreendedorismo podem constituir estratégias de desenvolvimento territorial, especialmente em regiões do Semiárido brasileiro. Ao analisar uma iniciativa protagonizada por uma mulher empreendedora do Projeto Formoso, o estudo contribui para ampliar as discussões sobre sustentabilidade, inclusão produtiva, protagonismo feminino e fortalecimento das economias locais.

Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em autores que discutem inovação social, empreendedorismo e desenvolvimento territorial, articulados à análise da trajetória de Rita de Cássia Teixeira e do contexto socioeconômico do Projeto Formoso.

Referencial teórico

Inovação social e empreendedorismo: fundamentos conceituais

As transformações econômicas, sociais e ambientais observadas nas últimas décadas ampliaram a compreensão acerca do papel da inovação e do empreendedorismo no desenvolvimento das sociedades. Tradicionalmente associados ao crescimento econômico e à competitividade, esses conceitos passaram a incorporar uma dimensão social, reconhecendo a capacidade de indivíduos e organizações para desenvolver soluções que atendam às necessidades coletivas, promovam inclusão social e contribuam para a sustentabilidade dos territórios.

A inovação social e o empreendedorismo constituem conceitos amplamente discutidos na literatura contemporânea por sua contribuição para a promoção do desenvolvimento econômico, social e territorial. Enquanto Schumpeter (1982) compreende a inovação como elemento propulsor do desenvolvimento, resultante da criação de novas combinações capazes de transformar produtos, processos e formas de organização, Drucker (1987) destaca o empreendedorismo como a capacidade de identificar oportunidades e convertê-las em soluções inovadoras. Em uma perspectiva voltada às demandas coletivas, Cloutier (2003) e Mulgan et al. (2007) concebem a inovação social como um processo de construção de respostas criativas para problemas sociais, fundamentado na cooperação, na participação e na geração de benefícios para a comunidade. Nessa direção, Phillips et al. (2015) e Silva et al. (2023) ressaltam que a articulação entre inovação social e empreendedorismo favorece a valorização dos recursos locais, o fortalecimento das redes colaborativas e a promoção do desenvolvimento territorial sustentável.

No campo da teoria econômica, Schumpeter (1982) compreende a inovação como um dos principais motores do desenvolvimento, ao defini-la como a introdução de novas combinações capazes de transformar produtos, processos, mercados, fontes de matérias-primas ou formas de organização. N essa perspectiva, inovar significa romper com práticas estabelecidas e criar novas possibilidades de desenvolvimento econômico e social.

Complementando essa compreensão, Drucker (1987) afirma que a inovação constitui o instrumento específico do empreendedor, sendo resultado da capacidade de identificar oportunidades e transformá-las

em ações concretas. Para o autor, o empreendedorismo não se restringe à criação de novos negócios, mas representa uma postura orientada pela criatividade, pelo planejamento e pela busca de soluções para demandas emergentes da sociedade.

Ao discutir essa temática, Borges, Lima e Brito (2017) destacam que o empreendedorismo envolve competências relacionadas à identificação de oportunidades, à mobilização de recursos e à geração de valor econômico e social. Essa abordagem amplia a visão tradicional do empreendedor, reconhecendo sua atuação como agente capaz de promover transformações que ultrapassam os interesses individuais e contribuem para o desenvolvimento sustentável.

A ampliação desse debate favoreceu o surgimento do conceito de inovação social, compreendido como um processo voltado à criação de soluções para problemas coletivos por meio de novas práticas, relações e formas de organização social. Segundo Cloutier (2003), a inovação social caracteriza-se pela implementação de iniciativas que respondem a necessidades sociais ainda não plenamente atendidas, fortalecendo a participação dos diferentes atores envolvidos e promovendo mudanças duradouras nas comunidades.

Nessa mesma perspectiva, Mulgan *et al*. (2007) afirmam que a inovação social corresponde ao desenvolvimento de novas ideias que, além de atender às necessidades sociais, fortalecem as relações de colaboração entre pessoas, grupos e instituições. Assim, seu diferencial não reside apenas na solução apresentada, mas também na capacidade de ampliar a participação social, estimular a cooperação e produzir benefícios compartilhados.

Corroborando essa compreensão, Phillips *et al*. (2015) destacam que inovação social e empreendedorismo social compartilham o propósito de gerar valor social por meio da inovação. Entretanto, os autores ressaltam que a inovação social possui caráter mais abrangente, pois envolve processos, políticas, práticas e modelos organizacionais capazes de promover transformações sociais, enquanto o empreendedorismo social constitui uma das estratégias possíveis para concretizar essas transformações.

No contexto brasileiro, Silva *et al*. (2023) ressaltam o caráter interdisciplinar da inovação social, evidenciando que sua construção envolve contribuições da administração, da economia, da educação, da sociologia e das ciências ambientais. Segundo os autores, iniciativas dessa natureza tornam-se especialmente relevantes quando valorizam os recursos

locais, fortalecem redes colaborativas, promovem inclusão produtiva e estimulam processos de desenvolvimento territorial sustentável.

Diante dessas contribuições teóricas, observa-se que inovação social e empreendedorismo constituem conceitos complementares. Enquanto o empreendedorismo favorece a identificação de oportunidades e a implementação de iniciativas inovadoras, a inovação social orienta essas ações para a geração de benefícios coletivos, fortalecendo a participação social, a sustentabilidade e o desenvolvimento dos territórios. Essa articulação oferece o suporte teórico para compreender experiências que transformam recursos locais em oportunidades de desenvolvimento econômico, social, cultural e ambiental.

Projeto Formoso e desenvolvimento territorial: contexto da experiência

A compreensão das experiências de inovação social e empreendedorismo desenvolvidas no Projeto Formoso requer, inicialmente, a análise do contexto territorial em que essas iniciativas se inserem. Localizado no município de Bom Jesus da Lapa, no oeste da Bahia, o Projeto Formoso constitui um dos principais perímetros públicos de irrigação do Semiárido brasileiro e representa importante estratégia de desenvolvimento regional, ao impulsionar a produção agrícola, a geração de emprego e renda e a dinamização da economia local.

Implantado no âmbito das políticas públicas voltadas à agricultura irrigada no Vale do São Francisco, o Projeto Formoso promoveu profundas transformações na organização produtiva do município. A introdução de tecnologias de irrigação e a ampliação da produção agrícola favoreceram a consolidação da bananicultura como principal atividade econômica do perímetro, inserindo Bom Jesus da Lapa entre os principais produtores de banana do país e estimulando o surgimento de atividades econômicas complementares.

Ao analisar esse processo, Santos (2016) destaca que o Projeto Formoso ultrapassa sua função produtiva, constituindo um importante agente de reorganização territorial. Segundo a autora, a implantação do perímetro irrigado contribuiu para a expansão da infraestrutura, dos serviços públicos e das oportunidades de trabalho, favorecendo a fixação da população e impulsionando o desenvolvimento econômico e social do município. Além disso, evidencia-se a articulação entre a agricultura

irrigada, o turismo religioso e o setor de comércio e serviços como elementos estruturantes da economia local.

Na mesma direção, Rocha (2023) afirma que os impactos do Projeto Formoso extrapolam o aumento da produção agrícola, alcançando dimensões econômicas, sociais e ambientais. O autor demonstra que o perímetro irrigado ampliou a geração de empregos diretos e indiretos, fortaleceu a agricultura familiar e estimulou atividades relacionadas ao beneficiamento da produção, à comercialização e à prestação de serviços, contribuindo para diversificar a economia de Bom Jesus da Lapa.

Entretanto, o desenvolvimento territorial não pode ser compreendido apenas a partir dos indicadores de produtividade agrícola. Conforme evidenciam Santos (2016) e Rocha (2023), a própria dinâmica econômica criada pelo Projeto Formoso favorece o surgimento de novas possibilidades de aproveitamento dos recursos locais, incentivando iniciativas capazes de agregar valor à produção agrícola, reduzir desperdícios e diversificar as fontes de geração de trabalho e renda.

Nessa perspectiva, o território deixa de ser entendido apenas como espaço de produção e passa a ser reconhecido como ambiente de construção de conhecimentos, cooperação e inovação. A valorização dos recursos disponíveis, associada aos saberes da comunidade e às práticas empreendedoras, amplia as possibilidades de desenvolvimento territorial sustentável, fortalecendo a inclusão produtiva, a identidade cultural e a participação dos diferentes atores sociais.

Desse modo, o Projeto Formoso constitui um contexto propício para o desenvolvimento de experiências que articulam inovação social, empreendedorismo e valorização dos recursos locais. Essa compreensão oferece o suporte necessário para a análise da experiência desenvolvida por Rita de Cássia Teixeira, apresentada na seção de resultados e discussões, evidenciando como iniciativas construídas no cotidiano da comunidade podem contribuir para o desenvolvimento territorial de forma sustentável e inclusiva.

Aspectos metodológicos

Este artigo, intitulado “Inovação Social e Empreendedorismo no Projeto Formoso, em Bom Jesus da Lapa-BA: a experiência de Rita de Cássia Teixeira com o artesanato em fibra da banana e a produção artesanal de licor”, caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa,

de natureza exploratória, desenvolvida com o objetivo de analisar a experiência de Rita de Cássia Teixeira como prática de inovação social e empreendedorismo voltada ao desenvolvimento territorial.

A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, por possibilitar a compreensão dos fenômenos sociais em seus contextos e significados (Minayo, 2014). Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo articula pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio do levantamento de livros, artigos científicos e demais publicações sobre inovação social, empreendedorismo e desenvolvimento territorial, tendo como principais referenciais Schumpeter (1982), Drucker (1987), Cloutier (2003), Mulgan *et al*. (2007), Phillips *et al*. (2015), Borges, Lima e Brito (2017), Silva *et al*. (2023), Santos (2016) e Rocha (2023). A pesquisa documental contemplou a consulta a documentos e publicações relacionados ao Projeto Formoso.

A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de longas conversas com Rita de Cássia Teixeira, realizadas ao longo da elaboração deste estudo. Esses momentos possibilitaram conhecer sua trajetória, compreender o processo de construção de suas práticas empreendedoras, registrar informações sobre a produção artesanal em fibra da bananeira e de licores, bem como identificar aspectos relacionados à inovação social, ao protagonismo feminino e ao desenvolvimento da comunidade.

Após a etapa de levantamento das informações, os dados provenientes da revisão bibliográfica, da pesquisa documental e das rodas de conversa foram organizados e submetidos à análise interpretativa, estabelecendo interlocução entre o material empírico e os referenciais teóricos que fundamentam o estudo. Esse procedimento possibilitou compreender a experiência investigada à luz dos conceitos de inovação social, empreendedorismo e desenvolvimento territorial.

Resultados e discussões

A análise da experiência de Rita de Cássia Teixeira evidencia que a inovação social e o empreendedorismo podem emergir das potencialidades do território, transformando recursos locais em oportunidades de desenvolvimento econômico, social, cultural e ambiental. Os resultados obtidos demonstram que o aproveitamento da fibra da bananeira e a produção artesanal de licor constituem práticas que agregam valor à produção agrícola do Projeto Formoso, fortalecem a identidade cultural

de Bom Jesus da Lapa e ampliam as possibilidades de geração de trabalho e renda.

A trajetória da empreendedora revela que a inovação não está necessariamente associada ao desenvolvimento de tecnologias sofisticadas, mas à capacidade de identificar novas possibilidades de utilização dos recursos disponíveis. O aproveitamento da fibra da bananeira, anteriormente tratada como resíduo agrícola, para a confecção de bolsas, cestos, tapetes e objetos decorativos confirma a compreensão de Schumpeter (1982) de que a inovação consiste na criação de novas combinações capazes de gerar valor econômico e social. Da mesma forma, a transformação desse material em produtos artesanais evidencia um processo de inovação fundamentado na criatividade, na sustentabilidade e na valorização dos recursos locais.

Os resultados também demonstram que o empreendedorismo desenvolvido por Rita de Cássia Teixeira ultrapassa a perspectiva da geração de renda individual. Conforme destaca Drucker (1987), empreender significa identificar oportunidades e transformá-las em ações concretas. Ao aperfeiçoar continuamente seus produtos, participar de cursos de qualificação, diversificar a produção artesanal e inserir seus produtos em feiras e eventos, a empreendedora evidencia características associadas à inovação, à aprendizagem permanente e à adaptação às demandas do mercado. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva apresentada por Borges, Lima e Brito (2017), para os quais o empreendedorismo envolve competências relacionadas à mobilização de recursos, à criação de valor e à capacidade de promover transformações sociais.

Outro resultado relevante refere-se à dimensão coletiva da experiência analisada. A atuação de Rita de Cássia Teixeira caracteriza-se pelo compartilhamento de conhecimentos, pelo incentivo ao protagonismo feminino e pelo fortalecimento das redes de cooperação no Projeto Formoso. Ao apoiar outras mulheres na produção artesanal e divulgar seus produtos em feiras e eventos, sua iniciativa amplia as oportunidades de inclusão produtiva e fortalece o desenvolvimento comunitário. Essa atuação dialoga com a concepção de inovação social apresentada por Cloutier (2003) e Mulgan *et al*. (2007), segundo a qual uma inovação social não se limita à criação de novos produtos ou serviços, mas promove novas formas de organização, cooperação e participação social.

Os resultados evidenciam, ainda, que a utilização da fibra da bananeira e a produção artesanal de licor contribuem para o desenvolvimento territorial ao agregar valor aos recursos existentes no

Projeto Formoso e estimular práticas sustentáveis. O aproveitamento de um material anteriormente descartado reduz desperdícios e amplia as possibilidades de utilização dos recursos provenientes da agricultura irrigada. Essa constatação reforça a compreensão de Phillips et al. (2015) de que a inovação social produz benefícios coletivos ao integrar dimensões econômicas, sociais e ambientais, e corrobora a análise de Silva *et al*. (2023), que destacam a valorização dos recursos locais e das redes colaborativas como elementos fundamentais para o desenvolvimento sustentável.

A experiência analisada também confirma as contribuições de Santos (2016) e Rocha (2023) acerca do papel do Projeto Formoso no desenvolvimento regional de Bom Jesus da Lapa. Embora o perímetro irrigado seja reconhecido pela expressiva produção agrícola, os resultados deste estudo evidenciam que seus impactos extrapolam a dimensão econômica, favorecendo o surgimento de iniciativas inovadoras que fortalecem a economia criativa, ampliam a inclusão produtiva e valorizam a identidade cultural do território. Nesse contexto, a atuação de Rita de Cássia Teixeira demonstra que políticas públicas voltadas à agricultura irrigada podem produzir efeitos mais amplos quando articuladas às iniciativas empreendedoras desenvolvidas pela própria comunidade.

Com o objetivo de sintetizar a interlocução entre os resultados obtidos e o referencial teórico adotado, o Quadro 1 apresenta os principais aspectos identificados na experiência de Rita de Cássia Teixeira e suas contribuições para o desenvolvimento territorial.

Quadro 1 – Síntese da análise à luz do Referencial teórico

Resultado encontrado	**Fundamentação teórica**
Aproveitamento da fibra da bananeira	Schumpeter (1982) – inovação
Produção artesanal de licor	Drucker (1987) – empreendedorismo
Compartilhamento de conhecimentos	Cloutier (2003); Mulgan *et al*. (2007) – inovação social
Valorização dos recursos locais	Phillips et al. (2015); Silva *et al*. (2023)
Desenvolvimento do território	Santos (2016); Rocha (2023)

Fonte: Elaboração da autora (2026).

A síntese apresentada no Quadro 1 evidencia que a experiência analisada articula inovação social, empreendedorismo e desenvolvimento territorial de forma integrada. Ao transformar recursos locais em oportunidades de inclusão produtiva, sustentabilidade e valorização cultural, a iniciativa confirma os pressupostos discutidos ao longo do referencial teórico e demonstra o potencial das ações comunitárias para promover o desenvolvimento territorial de forma participativa e sustentável.

De modo geral, os resultados permitem compreender que a experiência analisada representa uma prática de inovação social fundamentada na criatividade, na sustentabilidade e na valorização dos saberes locais. Ao transformar recursos disponíveis em oportunidades de desenvolvimento, fortalecer redes de cooperação e incentivar o protagonismo feminino, a iniciativa evidencia que o empreendedorismo pode constituir importante estratégia para o desenvolvimento territorial. Esses achados reforçam a literatura discutida neste estudo e demonstram que experiências locais, quando articuladas às potencialidades do território, produzem impactos positivos que ultrapassam a geração de renda, alcançando dimensões sociais, culturais e ambientais.

Considerações finais

Este artigo analisou a experiência de Rita de Cássia Teixeira no Projeto Formoso, em Bom Jesus da Lapa-BA, à luz dos conceitos de inovação social, empreendedorismo e desenvolvimento territorial. A análise permitiu compreender que iniciativas construídas a partir das potencialidades locais podem constituir importantes estratégias de desenvolvimento, ao articular sustentabilidade, valorização dos saberes da comunidade, inclusão produtiva e fortalecimento da identidade cultural.

O estudo evidenciou que a inovação social e o empreendedorismo, quando orientados pelo compromisso com o bem coletivo, ultrapassam a dimensão econômica e contribuem para fortalecer redes de cooperação, ampliar oportunidades de trabalho e incentivar o protagonismo dos sujeitos locais. Nesse sentido, a experiência analisada demonstra o potencial transformador de iniciativas enraizadas na realidade do território, capazes de promover desenvolvimento de forma mais inclusiva e sustentável.

Além de contribuir para as discussões sobre inovação social e empreendedorismo no contexto do Semiárido brasileiro, este artigo reforça a importância de valorizar experiências comunitárias como

fonte de conhecimento e de inspiração para políticas e ações voltadas ao desenvolvimento territorial.

Como possibilidade de continuidade, sugere-se a realização de pesquisas que investiguem outras experiências de inovação social desenvolvidas em territórios rurais, bem como estudos que analisem os impactos de iniciativas empreendedoras na geração de trabalho e renda, no fortalecimento da economia criativa, na inclusão produtiva e na formulação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento territorial sustentável.

Referências

BORGES, A. F.; LIMA, J. B; BRITO, M. J. Fundamentos da Pesquisa em Empreendedorismo: aspectos conceituais, teóricos, ontológicos e epistemológicos. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 41, 2017, São Paulo. **Anais...** Rio de janeiro: anpad, 2017.

CLOUTIER, Julie. **Qu'est-ce que l'innovation sociale?** Montréal: Centre de Recherche sur les Innovations Sociales (CRISES), 2003.

DRUCKER, Peter F. **Inovação e espírito empreendedor:** prática e princípios (Innovation and Entrepreneurship). São Paulo: Pioneira, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MULGAN, Geoff; TUCKER, Simon; ALI, Rushanara; SANDERS, Ben. **Social innovation:** what it is, why it matters and how it can be accelerated. London: Young Foundation, 2007.

PHILLIPS, Wendy; LEE, Helen; GHOBADIAN, Abby; O'REGAN, Nicholas; JAMES, Peter. **Social innovation and social entrepreneurship: a systematic review**. Group & Organization Management, v. 40, n. 3, p. 428-461, 2015.

ROCHA, Demétrios Pascoal de Almeida. **Projeto Formoso:** impactos socioeconômicos e ambientais no município de Bom Jesus da Lapa-BA. Brasília, DF: Codevasf, 2023.

SANTOS, Sueli Almeida dos. **Agricultura científica e o planejamento regional:** o Perímetro de Irrigação Formoso, 2016.

SCHUMPETER, Joseph A. **Teoria do desenvolvimento econômico:** uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SILVA, S. C. C. G. et al. **Inovação social, empreendedorismo e interdisciplinaridade**. Santo Ângelo: Metrics, 2023.

SOBRE OS AUTORES

Adnailda Silva de Jesus
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, /*Campus* XI
E-mail: adnaildasilvadejesus@gmail.com

Alana Ramos dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: professoralana2025@gmail.com

Alexandrina Luz Conceição
Doutora. Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe - UFS
E-mail: Alexandrina.luzconceição@gmail.com

Ana Cristina do Espírito Santo Souza
SEC/BA
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: acrisouza@hotmail.com

Ana Luiza Dourado de Oliveira Miranda
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: analu25izaoliveira@gmail.com

Arlete Rodrigues de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus* XVII
E-mail: arleterodrigues1236@gmail.com

Ayla Helen Oliveira dos S. Vitorio
Centro Universitário Anísio Teixeira - UNIFAT
E-mail: aylahelem@gmail.com

Beatriz Silva Adorno
Centro Universitário Anísio Teixeira - UNIFAT
E-mail: beatrizsilvaadornobia@gmail.com

Camila Cardim Lima
Centro Universitário Anísio Teixeira - UNIFAT
E-mail: camilacardimlima@gmail.com

Camila Lima da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus* XI
E-mail: procamilalima4@gmail.com

Cenilza Pereira dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
E-mail: cpsantos@uefs.br

César Costa Vitorino
Universidade do Estado da Bahia – UNEB/FVC
E-mail:: cvitorino@uneb.br

Cíntia Pláscido Silva Meireles
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: cintiaplascido@yahoo.com.br

Claudene Ferreira Mendes Rios
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus* XI
E-mail: claudenefmr@uol.com.br

Claudia Dias Cotrim Santana
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: claudiadiaspdi@gmail.com

Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: vaztorres@gmail.com

Cleberson Alves Cardoso
Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus* XVII
E-mail: clebersonalvescardoso5@gmail.com

Cristiano Reis de Andrade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus* XI - Serrinha
E-mail: cristiano.andrade@enova.educacao.ba.gov.br

Daise Maria Silva dos Santos
Universidade do Estado da Bahia
Mestranda em Educação e Diversidade, pelo Programa de Pós – Graduação em Educação e Diversidade (PPGED), da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* XIV.
E-mail: daissantos@uneb.br

Deyse Queirós Santos
Administradora, doutora em Território, Ambiente e Sociedade pela Universidade Católica do Salvador - UCSAL e mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Professora do Curso de Administração da UNEB, *Campus* XVII, Bom Jesus da Lapa-BA e docente permanente do PPGIES/UNEB.
E-mail: dqsantos@uneb.br

Diego Cristiano de Jesus Chaves
SEC/BA
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: professordiegochaves@gmail.com

Diego Guilherme Lopes Rodrigues
Mestrando em Intervenção Educativa e Social do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.
E-mail: dr.diegoglopes@dgladv.com

Edna Souza Moreira
Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus* XVII
E-mail: esmoreira@uneb.br

Edson Santos de Almeida
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: edsonalmeida27@hotmail.com

Edvaldo Magalhães
Graduando em Pedagogia e Coordenador da Educação do Campo em Riacho de Santana-BA.
E-mail: edvaldoriacho9@gmail.com

Elisangela Aparecida Vicente Rêgo
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social - PPGIES
E-mail: elisangelarego1993@gmail.com

Emanuelle Barreto da Cunha
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus* XI
E-mail: emanuellebarreto44@gmail.com

Emerson Almeida dos Santos Sousa
Universidade do Estado da Bahia (PPGIES/UNEB)
E-mail: emersonalmeidatj@gmail.com

Êmerson Rocha Neves
Estudante Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia
E-mail: emersoncardoso267@gmail.com

Estefane Cordeiro dos Santos de Sá
Universidade do Estado da Bahia - UNEB - *Campus* XI
E-mail: estefanesantos@uneb.br

Estefane Mendes da Silva
SEC/BA
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: profa.estefanems@gmail.com

Fabiana Almeida Moizinho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: fabianamoizinho@gmail.com

Franciele Santos da Silva
Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus XVII. Mestranda do Programa de Pós graduação em Intervenção Educativa e Social-PPGIES, na Universidade do Estado da Bahia-UNEB, *Campus* XVII.
Integrante do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Religião Cultura e Saúde- GEPERCS/UNEB.
Email: prof.fran1206@gmail.com

Gennifher Leocádio Santos
Estudante Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia
E-mail: genniferleocadio@gmail.com

Genilza Castro Carneiro
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus* XVII
E-mail: genilza6@yahoo.com.br

Geovanna Ferreira dos Santos Lacerda
Universidade do Estado da Bahia - UNEB - *Campus* XVII
E-mail: geovannalacerda@uneb.br

Geronildo Ramos Pereira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus* XI
E-mail: nildo_ramos_@hotmail.com

Gildaite Moura de Queiroz
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus* XI
E-mail: gqueiroz@uneb.br

Girliane Santos Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus* XI - Serrinha
E-mail: girlianesilva561@gmail.com

Gisele Ferreira do Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: giselle_ferreiira@hotmail.com

Glaibson Santos Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
gsantoli01@gmail.com

Glauber Luan Lopes Guimarães
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: glauberluanguimaraes@gmail.com

Iasmim da Silva Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
E-mail: iasmimsilva032@gmail.com

Indaiara de Sant Anna Silva de Carvalho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: indaiarampies@gmail.com

Isaura Francisco de Oliveira
Doutora em Educação PPGED/UESB, Professora da Universidade do Estado da Bahia UNEB/Bom Jesus da Lapa-BA
E-mail: isaurauneb@gmail.com

Ivanete Fernandes do Prado
Enfermeira Neonatologista pela UFBA. Professora Adjunta da UNEB/DEDC XII. Mestra em Terapia Intensiva pelo Instituto Brasileiro de Terapia Intensiva. Doutora em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Mulher, Gênero e Saúde e Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde
E-mail: iprado@uneb.br

Ivonete Barreto de Amorim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

E-mail: ebamorim@uneb.br

Jaécio Júnior dos Santos Silva
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
E-mail: Jaeciojuniorsantossilva@gmail.com

Jamile Cristina Rocha Campos
Mestranda do PPGIES – UNEB/ *Campus* XVII
Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual da Bahia
E-mail: jamile.campos9@enova.educacao.ba.gov.br

Janeide Bispo do Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus* XI
E-mail: jabsantos@uneb.br

Jean da Silva Santos
Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe
Professor da Uneb, *Campus* XI – Serrinha, BA.
E-mail: jesantos@uneb.br

Jéferson Oliveira dos Santos
Prefeitura Municipal de Ichu – Bahia
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
E-mail: jeferson.adm.ti@gmail.com

Jéssica da Silva Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: jessicasilvasantos16@gmail.com

Jhonnatas da Silva Ferreira
Prefeitura Municipal de Feira de Santana – Bahia
Secretaria Municipal de Educação
E-mail: jhonnatas.sferreira@gmail.com

João Batista Vicente do Nascimento
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: jvnascimento@uneb.br

Jordana Oliveira Gomes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: jogomes529@gmail.com

Josias Benevides da Silva
Professor do PPGIES – UNEB/ *Campus* XVII
E-mail: jbsilva@uneb.br

Joseane Souza Silva
Mestranda em Intervenção Educativa e Social do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.
E-mail: joseshouza@gmail.com

Josélia Souza de Jesus
Curso de Licenciatura em Pedagogia, UNEB, Campus XI
E-mail: joseliasouza055@gmail.com

Jôse Paula Pereira Oliveira
Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* XI.
Bolsista de Monitoria Acadêmica, Edital 014. Integrante do grupo de pesquisa GARCIPAL.
E-mail: paulapoliveira6@gmail.com

Juçara Silva Santos
Escola Jesus de Nazaré e Gerônimo Pereira
E-mail: jsarapesq@gmail.com

Leila Talita Vieira da Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
E-mail: leilatalita.uefs2@gmail.com

Leilany Marry Brizolara
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: leilanymbrizolara@gmail.com

Luciana Andrade Belmonte Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: lucianaabelmontes@gmail.com

Luciana Pereira Cardial Teixeira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social - PPGIES
E-mail: luciana.teixeira@ifbaiano.edu.br

Luciane Pinto Cunha
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: proflucianecunha@gmail.com

Luciano Araújo Lima
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: arjlima@gmail.com

Manoela Cardoso de Moura
Mestranda do PPGIES – UNEB/ Campus XVII
Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual da Bahia
E-mail: manoela.moura1@enova.educacao.ba.gov.br

Marcia Torres Neri Soares
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: mtsoares@uneb.br

Marcos de Jesus Lima
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: marcoslima2702@gmail.com

Maria Hozanete Lima de Jesus
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: mhozanete@outlook.com

Maria Janete Pereira Costa Rodrigues
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: marajanecr@gmail.com

Marijoice dos Santos Cardoso Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - *Campus* Serrinha - BA
Centro de Atendimento Pedagógico a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - CAPENE
E-mail: marijoicecardoso02@gmail.com

Marinalva Ferreira Soares
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: soaresfereira360@gmail.com

Marize Damiana Moura Batista e Batista
Doutora. Professora do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social -PPGIES/ Uneb, *Campus* XI
E-mail: mbbatista@uneb.br

Marizete Barbosa de Lima Souza
Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Serrinha
E-mail: marize809@yahoo.com.br

Matheus Bastos Ribeiro
Centro Universitário Anísio Teixeira - UNIFAT
bastosmatheus680@gmail.com

Mikaely Raiane Santos Chaves
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: raianemikaely372@gmail.com

Mirela de Castro Pereira de Sena
Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus* XI. Bolsista de Monitoria Acadêmica, Edital 014. Integrante do grupo de pesquisa GARCIPAL
E-mail: mirelacastrops@gmail.com

Miriam Barreto de Almeida Passos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Professora do curso de Pedagogia, UNEB, DEDC, *Campus* XI. Doutora em Filosofia e líder do grupo de pesquisa GARCIPAL
E-mail: mbpassos@uneb.br

Mirian Meira da Silva
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social - PPGIES
E-mail: mirianmeira454@gmail.com

Mônica Moreira de Oliveira Torres
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: mtorres@uneb.br

Nadjanara Lopes de Abreu Araújo
Universidade Federal da Bahia - UFBA
E-mail: nadjanaralopes@gmail.com

Nayana Sepúlveda Suzart
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
E-mail: nsuzart@uneb.br

Nilson Pereira de Souza Junior
Núcleo Territorial de Educação - NTE 04
E-mail: juniorpsouza@gmail.com

Patrícia Júlia Souza Coelho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: pscoelho@uneb.br

Patrícia Souza de Jesus
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: pattiuneb@gmail.com

Paula da Silva Damião Ferreira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: paula.damiao@yahoo.com.br

Perla Mascarenhas Lima
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: perlamascarenhaslima@gmail.com

Rafael de Souza Ferreira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: rafaelsferreira99@outllok.com

Rafaela Falcão Nunes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus* XI
E-mail: falcaorafaela12@gmail.com

Renata Santana da Cruz Mendes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus* XI
E-mail: rene.edu@hotmail.com

Rô Vieira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2012, Mestre em Educação pelo mesmo Programa. Professor Departamento de Educação, campus XIV, da UNEB, vinculado ao Colegiado do curso de Comunicação Social, com habilitação em Rádio e Televisão e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED).
E-mail: rmvieira@uneb.br

Roberta Nonato da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB - *Campus* XVII
E-mail: roberta.nonato.silva@gmail.com

Romilson do Carmo Moreira
Prof. Dr. Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: rcmoreira@uneb.br

Ronaldo Figueiredo Venas
Universidade Federal da Bahia - UFBA
E-mail: rfvenas@gmail.com

Ronilda Silva Nunes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: ronildanunes.gestar@gmail.com

Rosana Fernandes Falcão
Centro Universitário Anísio Teixeira (UNIFAT)
E-mail: rosana.fernandes@fat.edu.br

Rozimeire Soares de Oliveira Porto
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: rporto@uneb.br

Sabrina Carvalho de Araújo
Centro Universitário Anísio Teixeira - UNIFAT
E-mail: araujosabrina787@gmail.com

Sandra Oliveira dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: sandra.olibre@gmail.com

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB - *Campus* XI e XVII

Pós-doutora em Educação e contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Professora Titular B da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
E-mail: scsilva@uneb.br

Selma Barros Daltro de Castro
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: scastro@uneb.br

Suzete Patrocinio de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: spatrocinio2011@hotmail.com

Thaís Meireles de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: Thais.joao@gmail.com

Thifany de Jesus Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: thifanyjoliveira@gmail.com

Vanessa da Rocha Silva Reis
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: nessarreis9@gmail.com

Vanuza Barbosa Magalhães Lago
Universidade do Estado da Bahia -UNEB
Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social - PPGIES
E-mail- educacaoinclusiva_bjlapa@hotmail.com

Veluzia Santos da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: veluzia.uneb@gmail.com

Wellington Santana de Andrade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: wsa_quijingue@hotmail.com

Wilton Sobrinho da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: wiltonsilva@uneb.br

A Coletânea “Educação, Políticas Públicas E Religião: Diálogos Interventivos” é oriunda do IV Seminário Internacional Interdisciplinar: Diálogos Interventivos - IV WEB SEMINTER, realizado entre os dias 17 e 18 de setembro de 2026, compondo nesta ocasião sua quarta edição. O evento, promovido pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Intervenção Educativa e Social (PPGIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), desde o ano de 2020, tem reunido pesquisadores(as) para disseminação do conhecimento científico em torno de diferentes temáticas relacionadas a intervenções educativas e sociais, fulcro das pesquisas desenvolvidas pelo PPGIES desde 2019, ano de sua gênese. Além disso, o evento e publicação decorrentes ampliam a veiculação de produções científicas de outras instituições e de seus(as) pesquisadores(as).