

CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS: CONTEXTUALIZANDO E COMPREENDENDO AS NECESSIDADES SOCIAIS

VOLUME XXV



EDITORA CONHECIMENTO & ARTE

Adilson Tadeu Basquerote

Ciências sociais aplicadas: contextualizando e compreendendo as necessidades sociais

25ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

25ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Basquerote, Adilson Tadeu
B142C Ciências sociais aplicadas: contextualizando e compreendendo as necessidades sociais

/ Adilson Tadeu Basquerote. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2025

274 f.: il

DOI: 10.37423/2025.edcl1207

ISBN: 978-65-5367-722-7

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. atualidade 2. relacionamento 3. soluções I. Basquerote, Adilson Tadeu II. Título

CDU: 300

<https://doi.org/10.37423/2025.edcl1207>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

Dr. Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

Dra. Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

Dr. Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	6
VIOLÊNCIA SEXUAL, DELINQUÊNCIA JUVENIL E PREJUÍZOS PSICOSSOCIAIS: IMPACTOS DA VITIMIZAÇÃO NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA.	
KATHIA SUSANA ALMEIDA	
DOI 10.37423/251010329	
CAPÍTULO 2	19
RELATO DE EXPERIÊNCIA DA REDE DE CUIDADOS ENTRE MULHERES “VIVER É URGENTE!”: TEMPOS DE CURA NO CAOS	
Marcela Abreu Guimarães	
Viviane Gomes D´Almeida	
Domenica Rodrigues	
Glabia Andrade Soares Silva	
DOI 10.37423/251010336	
CAPÍTULO 3	27
RESPONSABILIDADE CIVIL DE EMPREGADORES EM CASOS DE DEPRESSÃO E SÍNDROME DE BURNOUT EM SEUS COLABORADORES	
Raissa Lopes Ventura	
DOI 10.37423/251010339	
CAPÍTULO 4	45
PEDAGOGIA MILITAR: CONHECENDO A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO ESPAÇO DAS FORÇAS ARMADAS.	
CARLOS AUGUSTO FERNANDES DE MEDEIROS	
DOI 10.37423/251010363	
CAPÍTULO 5	64
ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN QUÍMICA	
Xiomara Duran Colás	
Yordaska Vicente Sevillano	
Adilson Tadeu Basquerote	
Eduardo Pimentel Menezes	
DOI 10.37423/251010367	
CAPÍTULO 6	76
INTERDISCIPLINARIDADE EM CENA: TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA ENTRE ARTES E SOCIOLOGIA	
Tacyane Lima de Menezes	
JOÃO Paulo Attie	
DOI 10.37423/251010382	

CAPÍTULO 7	90
QUAL A COR DA SUA CONSCIÊNCIA?UM DIÁLOGO ÉTNICO RACIAL NA EEMTI MARIA LEAL TEIXEIRA	
Maria Sônia Taveira de Andrade	
Marília Moreira Lima	
DOI 10.37423/251010384	
CAPÍTULO 8	102
GRITOS DO SILENCIO: A INVISIBILIDADE DOS MAUS-TRATOS DA VIOLÊNCIA SEXUAL	
Kathia Susana Almeida	
DOI 10.37423/251010386	
CAPÍTULO 9	116
GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA COMO FERRAMENTA PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA	
Isnanda Cátia Pedroza Silva	
DOI 10.37423/251010389	
CAPÍTULO 10	132
A ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA DE ARAPONGA - MG:UM PROJETO DE VIDA PARA OS JOVENS RURAIS	
Eli Perpétuo Duarte Ferreira	
Helder dos Anjos Augusto	
DOI 10.37423/251010390	
CAPÍTULO 11	148
VIOLENCIA DOMÉSTICA:O LIMITE ENTRE O DESESPERO DA VITIMA E A CAPACIDADE DE COMPREENSÃO DOS AGENTES DE SEGURANÇA PUBLICA	
Ana Caroline dos Santos	
Christiane Cruvinel Queiroz	
DOI 10.37423/251010397	
CAPÍTULO 12	175
PROGRAMA ALFALETRANDO NO DISTRITO FEDERAL: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOCENTES	
Lucineide Alves Batista Lobo	
Camilli de Castro Barros	
Ana Kátia da Costa Silva	
Solange Alves de Oliveira-Mendes	
DOI 10.37423/251010398	

CAPÍTULO 13	192
O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO E AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA	
José Carlos de Medeiros Roberto Kanaane DOI 10.37423/251010401	
CAPÍTULO 14	213
CAPACITACIÓN Y ASISTENCIA TÉCNICA EN LA AGROECOLOGÍA PARA UNA POLÍTICA PÚBLICA EN SAN MARTÍN – PERÚ	
Katerin Paola Amasifuén Alvarado Maria Christine Berdusco Menezes Rita de Cassia Siqueira Bahia DOI 10.37423/251010409	
CAPÍTULO 15	241
UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DA CARGA DE TRABALHO E DO RISCO PSICOSSOCIAL EM EQUIPES DE INOVAÇÃO	
Hélio Craveiro Pessoa Júnior DOI 10.37423/251010412	
CAPÍTULO 16	263
GESTÃO PATRIMONIAL NO ESPAÇO ESCOLAR COMO AÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E IMPLICAÇÕES PARA A JUSTIÇA EDUCATIVA	
Fátima do Socorro Sá Alves DOI 10.37423/251010415	

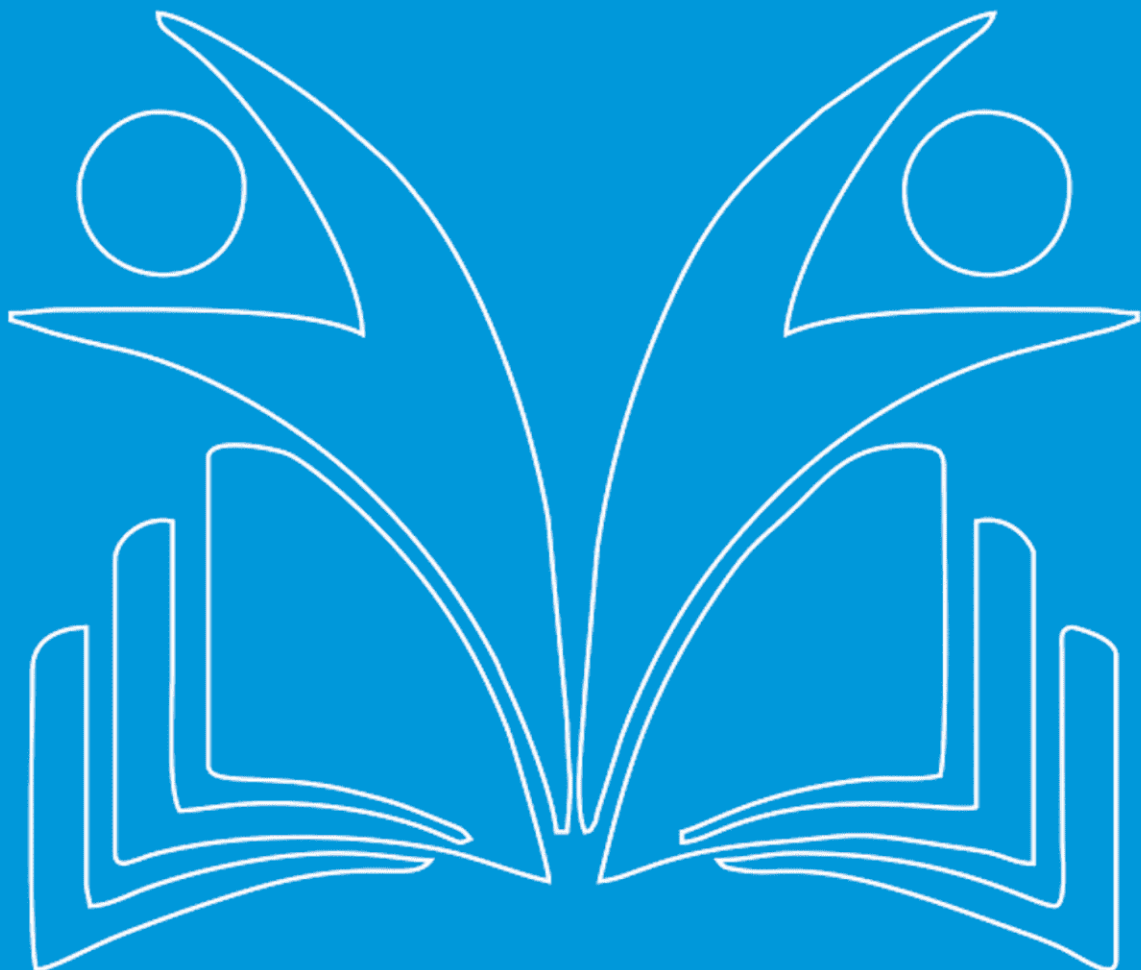
Capítulo 1



10.37423/251010329

VIOLÊNCIA SEXUAL, DELINQUÊNCIA JUVENIL E PREJUÍZOS PSICOSSOCIAIS: IMPACTOS DA VITIMIZAÇÃO NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA.

KATHIA SUSANA ALMEIDA



RESUMO

A violência sexual contra crianças e adolescentes representa uma das mais graves violações de direitos humanos, com repercussões profundas sobre a saúde mental, a formação identitária e a inserção social das vítimas. Este estudo, de caráter qualitativo e fundamentado em revisão bibliográfica, teve como objetivo analisar os impactos da vitimização sexual na infância e adolescência, destacando a relação entre violência sexual, delinquência juvenil e prejuízos psicossociais. A análise da literatura evidenciou que os efeitos imediatos da violência sexual se manifestam em sintomas de depressão, ansiedade e transtorno de estresse pós-traumático, comprometendo funções cognitivas e dificultando o desempenho escolar. Quando não diagnosticadas e tratadas, essas consequências avançam para dimensões sociais mais amplas, como isolamento, estigmatização e fragilidade dos vínculos afetivos. Observou-se, ainda, que a delinquência juvenil pode emergir como um desdobramento possível das experiências de vitimização precoce, sobretudo em contextos de exclusão e ausência de suporte institucional. Conclui-se que a violência sexual deve ser compreendida como um fenômeno de caráter estrutural, que demanda respostas interdisciplinares e políticas públicas integradas, capazes de prevenir, identificar e intervir de maneira efetiva. O enfrentamento exige não apenas responsabilização, mas também acolhimento qualificado e promoção da dignidade da infância e adolescência.

Palavras-chave: Violência Sexual; Delinquência Juvenil; Prejuízos Psicossociais; Adolescência.

1. INTRODUÇÃO

A violência sexual contra crianças e adolescentes constitui uma das mais graves violações de direitos humanos e se apresenta como um fenômeno persistente em diferentes contextos sociais. No Brasil, os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023) revelam que cerca de 70% das vítimas registradas têm menos de 18 anos, sendo em sua maioria do sexo feminino, o que evidencia a vulnerabilidade estrutural dessa população e a permanência de relações assimétricas de poder. Ao atingir sujeitos em fase de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, a violência sexual provoca rupturas profundas em trajetórias de vida, interferindo não apenas na saúde mental imediata das vítimas, mas também em sua capacidade de estabelecer vínculos, de se desenvolver academicamente e de se inserir socialmente.

As pesquisas científicas apontam que a vitimização precoce está associada ao surgimento de diversos transtornos psicológicos, como depressão, ansiedade, transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), distúrbios alimentares e ideação suicida (Habigzang; Koller, 2012; Macari et al., 2024). Esses prejuízos psicossociais repercutem diretamente no desempenho escolar e na convivência comunitária, comprometendo funções cognitivas e emocionais essenciais à aprendizagem e à socialização. Ao mesmo tempo, observa-se que a violência sexual pode estar relacionada ao envolvimento em comportamentos de risco e em práticas infracionais na adolescência, ampliando a vulnerabilidade a trajetórias de delinquência juvenil (Silva; Dell'Aglio, 2016; Widom; Maxfield, 2001).

A relevância de investigar essa temática decorre da necessidade de compreender a violência sexual não apenas como um evento traumático individual, mas como um fator estruturante de ciclos de exclusão e marginalização social. Justifica-se, assim, a pertinência de um estudo que analise de forma articulada a relação entre violência sexual, delinquência juvenil e prejuízos psicossociais, de modo a ampliar a compreensão acadêmica e social acerca do problema e subsidiar políticas públicas de enfrentamento.

Parte-se da hipótese de que a vitimização sexual na infância e adolescência potencializa o surgimento de graves consequências psicossociais, como transtornos emocionais, dificuldades de escolarização e isolamento social, além de elevar a probabilidade de envolvimento em comportamentos delinquentes, não como destino inevitável, mas como resultado da interação entre múltiplos fatores de risco. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar os impactos da violência sexual no desenvolvimento de crianças e adolescentes, enfatizando suas repercussões na saúde mental, nos prejuízos psicossociais e na possibilidade de delinquência juvenil. Ao adotar uma perspectiva interdisciplinar,

busca-se contribuir para o fortalecimento do debate científico e para a formulação de estratégias de prevenção e intervenção que rompam com a reprodução intergeracional da violência.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 VIOLÊNCIA SEXUAL E SEUS DESDOBRAMENTOS

A violência sexual é uma das formas mais complexas e devastadoras de violação de direitos humanos, com consequências que ultrapassam o campo físico e repercutem na vida emocional, social e identitária das vítimas. Trata-se de um fenômeno multicausal que se articula com relações de poder, desigualdades de gênero, contextos socioculturais e fatores estruturais, tornando-se, portanto, objeto de análise interdisciplinar (Minayo, 2017). No caso de crianças e adolescentes, a gravidade é ainda maior, pois envolve sujeitos em processo de formação psíquica, cognitiva e social, cujo consentimento é juridicamente inválido e cuja vulnerabilidade os torna mais expostos à violência (Habigzang; Koller, 2012).

O conceito de violência sexual abarca diferentes práticas, incluindo o estupro, o assédio, a exploração sexual comercial, a pornografia infantil e o incesto. No contexto infantojuvenil, a literatura aponta que a maioria dos casos ocorre em ambientes de confiança, como o espaço familiar ou institucional, sendo praticados por pessoas próximas às vítimas, em um processo denominado *child grooming* (Finkelhor, 2014). Essa dinâmica reforça a assimetria de poder e contribui para o silêncio da vítima, que frequentemente sente medo, vergonha ou confusão diante da violência sofrida.

Os desdobramentos da violência sexual são multidimensionais. No âmbito psicológico, destacam-se o desenvolvimento de transtornos como depressão, transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), ideação suicida e estados dissociativos (Habigzang et al., 2018). Além disso, há implicações sociais, como isolamento, dificuldades de estabelecer vínculos afetivos, queda no desempenho escolar e estigmatização (Dell’Aglio; Santos; Freitas, 2019). Do ponto de vista legal e político, a violência sexual demanda um enfrentamento que articule diferentes setores — justiça, saúde, educação e assistência social — de modo a garantir proteção integral às vítimas, conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e pelas diretrizes da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2020).

Outro aspecto central refere-se à reprodução dos ciclos de violência. Pesquisas apontam que crianças e adolescentes vitimizados sexualmente apresentam maior vulnerabilidade ao envolvimento com comportamentos de risco, uso de substâncias psicoativas e até delinquência juvenil (Silva; Dell’Aglío, 2016; Moffitt, 2018). Esse fenômeno, muitas vezes descrito como a “transmissão intergeracional da violência”, demonstra que a violência sexual não se restringe a um episódio isolado, mas pode marcar trajetórias de vida e perpetuar desigualdades sociais (Assis; Constantino, 2020).

Dessa forma, compreender a violência sexual e seus desdobramentos exige ultrapassar a dimensão individual e situar o fenômeno em um contexto mais amplo, que envolve desigualdades estruturais, patriarcado, ausência de políticas públicas efetivas e falhas no sistema de proteção. É nesse sentido que a produção acadêmica tem papel fundamental, não apenas para analisar os efeitos da violência, mas também para subsidiar estratégias de prevenção, intervenção e ressignificação, capazes de romper com os ciclos de vulnerabilidade que atingem crianças e adolescentes em diferentes contextos.

2.2 DELINQUÊNCIA JUVENIL COMO POSSÍVEL CONSEQUÊNCIA

A delinquência juvenil constitui um fenômeno complexo e multifatorial, que não pode ser reduzido a uma questão de escolha individual ou mera ausência de disciplina. Trata-se de um processo socialmente construído, marcado por vulnerabilidades estruturais, desigualdades socioeconômicas e experiências adversas precoces, entre as quais a violência sexual ocupa lugar de destaque. A literatura tem apontado que crianças e adolescentes vitimizados em contextos de violência sexual apresentam maior risco de desenvolver comportamentos infracionais e condutas de risco, o que se deve tanto aos impactos psíquicos do trauma quanto à ausência de suporte social adequado (Silva; Dell’Aglío, 2016).

As teorias criminológicas contribuem para compreender esse processo. A perspectiva do ciclo de violência, por exemplo, defende que a experiência de vitimização pode ser internalizada e reproduzida posteriormente em práticas agressivas ou delitivas (Widom; Maxfield, 2001). Essa hipótese é corroborada por estudos longitudinais que indicam associação significativa entre abuso sexual na infância e maior probabilidade de envolvimento em delitos durante a adolescência e juventude (Lalor; McElvaney, 2010). Além disso, o trauma precoce compromete mecanismos de regulação emocional, aumenta a impulsividade e fragiliza a capacidade de estabelecer vínculos afetivos saudáveis, fatores frequentemente relacionados ao comportamento antissocial (Moffitt, 2018).

No contexto brasileiro, pesquisas revelam que a trajetória de adolescentes em conflito com a lei está fortemente relacionada à vivência de múltiplas violências, sendo a sexual uma das mais devastadoras (Assis; Constantino, 2020). Essa realidade evidencia que a delinquência juvenil deve ser entendida como uma consequência possível da combinação entre vitimização precoce, falhas na rede de proteção e desigualdades estruturais. Ademais, a criminalização desses jovens, em vez de políticas de cuidado e prevenção, tende a reforçar os ciclos de exclusão social e reincidência (Batista, 2011).

Outro ponto relevante refere-se à relação entre vitimização sexual e uso de substâncias psicoativas, frequentemente observada em adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. O uso de drogas, muitas vezes, surge como estratégia de anestesiamento da dor psíquica ou de inserção em grupos sociais alternativos, mas acaba por potencializar a vulnerabilidade ao sistema de justiça juvenil (Dell’Aglia; Santos; Freitas, 2019).

Assim, a delinquência juvenil não deve ser interpretada como destino inevitável de vítimas de violência sexual, mas como uma das manifestações possíveis de trajetórias marcadas por rupturas afetivas, ausência de suporte institucional e exclusão social. Reconhecer essa conexão é fundamental para superar visões reducionistas e propor políticas públicas que articulem justiça, saúde, educação e assistência social, promovendo tanto a responsabilização quanto a reinserção social, com foco na prevenção de novos ciclos de violência.

2.3 PREJUÍZOS PSICOSSOCIAIS

Os prejuízos psicossociais decorrentes da violência sexual na infância e adolescência não se limitam a traumas imediatos, mas configuram impactos de longo prazo que interferem de maneira significativa nos processos de desenvolvimento humano, socialização e construção da identidade. Trata-se de consequências que atravessam dimensões cognitivas, emocionais, relacionais e sociais, podendo comprometer tanto a saúde mental quanto as possibilidades de integração social da vítima (Dell’Aglia; Santos; Freitas, 2019).

Do ponto de vista psicológico, a literatura aponta uma forte correlação entre vitimização sexual e a ocorrência de transtornos como depressão, ansiedade, transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), distúrbios alimentares e ideação suicida (Habigzang; Koller, 2012; Macari et al., 2024). Esses transtornos tendem a comprometer funções cognitivas básicas, como atenção, memória e concentração, refletindo diretamente no desempenho escolar e nas interações sociais. Além disso, a

exposição precoce à violência sexual afeta a autoestima, levando à internalização de sentimentos de culpa, vergonha e estigmatização (Finkelhor; Browne, 1985).

No âmbito social, os prejuízos psicossociais manifestam-se por meio da dificuldade em estabelecer vínculos afetivos saudáveis, do isolamento e da desconfiança em relação às figuras de autoridade, fatores que podem dificultar a reintegração da vítima em espaços institucionais, como escola e comunidade (Assis; Constantino, 2020). Muitas vezes, a ausência de suporte adequado e a revitimização em instituições judiciais e de saúde reforçam o ciclo de exclusão social, ampliando a vulnerabilidade a comportamentos de risco, como uso de substâncias psicoativas, evasão escolar e envolvimento em práticas infracionais (Silva; Dell’Aglia, 2016).

É importante destacar que tais consequências não se restringem ao plano individual, mas possuem repercussões coletivas. A violência sexual e seus efeitos psicossociais produzem impactos nos sistemas de saúde, educação e justiça, além de gerar elevados custos sociais e econômicos associados à perda de produtividade, ao aumento da demanda por serviços especializados e ao risco de perpetuação intergeracional da violência (WHO, 2020). Nessa perspectiva, compreender os prejuízos psicossociais exige uma abordagem interdisciplinar que considere as dimensões subjetivas da experiência traumática e, simultaneamente, os condicionantes estruturais que a intensificam.

Assim, os prejuízos psicossociais não podem ser vistos apenas como consequências secundárias da violência sexual, mas como elementos centrais para o entendimento do ciclo de vulnerabilidade que atinge crianças e adolescentes vitimizados. A análise crítica desses impactos reforça a urgência de políticas públicas integradas que assegurem prevenção, diagnóstico precoce e atendimento psicossocial qualificado, de modo a romper com a reprodução de desigualdades e garantir condições para a ressignificação da experiência traumática e a promoção da dignidade humana.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, fundamentado em revisão bibliográfica. Esse tipo de abordagem foi escolhido por possibilitar a análise crítica de diferentes produções científicas e institucionais que tratam da violência sexual na infância e adolescência, da delinquência juvenil e dos prejuízos psicossociais decorrentes desses fenômenos. Conforme destaca Gil (2019), a pesquisa bibliográfica permite reunir, interpretar e discutir conhecimentos já sistematizados, constituindo um método adequado quando se busca aprofundar a compreensão teórica de um problema social complexo.

Para a construção do referencial teórico, foram selecionados artigos científicos, livros especializados, teses, dissertações e relatórios técnicos de organismos nacionais e internacionais, tais como Organização Mundial da Saúde (WHO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A escolha dessas fontes justifica-se pela relevância acadêmica e social do tema, bem como pela necessidade de dialogar com perspectivas interdisciplinares, envolvendo áreas como psicologia, educação, criminologia, saúde e direito.

O processo de levantamento das referências ocorreu por meio de buscas nas bases SciELO, Google Acadêmico, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), CAPES Periódicos e PubMed, utilizando descritores como: “violência sexual”, “abuso sexual infantil”, “delinquência juvenil”, “ato infracional”, “prejuízos psicossociais” e “transtorno de estresse pós-traumático”. Os termos foram combinados com operadores booleanos (AND/OR), de modo a ampliar a abrangência e, ao mesmo tempo, refinar os resultados.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão: publicações em português, inglês e espanhol, entre os anos de 2005 e 2025, que abordassem direta ou indiretamente a relação entre violência sexual, adolescência, delinquência juvenil e consequências psicossociais. Como critérios de exclusão, optou-se por desconsiderar materiais repetidos, artigos de opinião sem respaldo empírico, textos jornalísticos e trabalhos que tratassem exclusivamente de violência sexual em adultos, sem foco na infância e adolescência.

Após a triagem inicial, realizou-se uma leitura exploratória dos resumos para verificar a pertinência, seguida de uma leitura seletiva e crítica do conteúdo integral dos trabalhos selecionados. Essa leitura foi orientada pela identificação de categorias temáticas, alinhadas aos objetivos do estudo: (i) violência sexual e seus desdobramentos; (ii) delinquência juvenil como possível consequência; e (iii) prejuízos psicossociais. A análise comparativa dos diferentes achados buscou evidenciar convergências, lacunas e contradições na literatura, favorecendo a construção de uma reflexão integradora e crítica.

Assim, a metodologia adotada permitiu reunir uma base teórica sólida e atualizada, capaz de sustentar a discussão acerca das implicações da violência sexual no desenvolvimento infantojuvenil e de sua relação com os processos de delinquência juvenil e de exclusão psicossocial.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura científica evidencia que a violência sexual na infância e na adolescência configura-se como uma experiência traumática de grande impacto, cujas repercussões ultrapassam o momento do ato violento e se prolongam ao longo da vida. No Brasil, os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023) apontam que cerca de 70% das vítimas de violência sexual têm menos de 18 anos, sendo a maioria meninas, o que confirma a forte interseção entre gênero, idade e vulnerabilidade social. Tal realidade reforça a necessidade de compreender a violência sexual como um fenômeno que não se restringe ao âmbito individual, mas que deve ser situado no contexto das desigualdades estruturais e da fragilidade das redes de proteção.

No plano individual, os prejuízos são múltiplos. Pesquisas revelam que crianças e adolescentes vitimizados apresentam altos índices de transtornos como depressão, ansiedade, dissociação e, sobretudo, transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), que compromete funções cognitivas básicas — atenção, memória e regulação emocional — e afeta diretamente o desempenho escolar (Habigzang; Koller, 2012; Macari et al., 2024). Nesse sentido, o ambiente escolar se torna um espaço privilegiado tanto para a detecção de sinais quanto para a oferta de suporte inicial. Entretanto, como destacam Inoue e Ristum (2008), a ausência de preparo de educadores ainda constitui barreira significativa para a identificação precoce dos casos, prolongando o sofrimento psíquico das vítimas.

Outro achado recorrente na literatura é a associação entre vitimização sexual precoce e delinquência juvenil. Embora não exista determinismo, estudos longitudinais indicam que adolescentes expostos a abusos apresentam maior vulnerabilidade ao envolvimento em condutas infracionais, devido ao enfraquecimento dos vínculos afetivos, à desregulação emocional e ao contato precoce com contextos de risco (Widom; Maxfield, 2001; Silva; Dell’Aglío, 2016). A perspectiva do “ciclo da violência” reforça a ideia de que a violência vivida tende a se converter, em parte dos casos, em violência reproduzida, configurando uma das vias possíveis de internalização do trauma.

As consequências psicossociais não se limitam ao campo da saúde mental. Estudos demonstram que adolescentes vitimizados sexualmente apresentam maior probabilidade de evasão escolar, isolamento social, uso de substâncias psicoativas e práticas sexuais de risco (Dell’Aglío; Santos; Freitas, 2019; Lator; McElvaney, 2010). A combinação desses fatores contribui para a perpetuação de trajetórias de exclusão social, marginalização e revitimização, produzindo um efeito cumulativo que reforça o caráter intergeracional da violência (Assis; Constantino, 2020).

Portanto, os resultados discutidos indicam que a violência sexual na infância e adolescência não deve ser compreendida como um episódio isolado, mas como um fenômeno de caráter multidimensional,

capaz de comprometer de forma profunda o desenvolvimento subjetivo e social das vítimas. A associação entre vitimização, delinquência juvenil e prejuízos psicossociais reforça a necessidade de respostas interdisciplinares, envolvendo saúde, educação, justiça e assistência social, para romper os ciclos de violência e promover condições efetivas de ressignificação e reintegração social.

5. CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a violência sexual na infância e na adolescência não se restringe a um episódio traumático isolado, mas constitui um fenômeno social complexo, atravessado por fatores culturais, estruturais e institucionais que perpetuam ciclos de vulnerabilidade. O abuso sexual, ao incidir sobre sujeitos em processo de formação, compromete dimensões centrais do desenvolvimento humano, gerando marcas que se expressam no corpo, na subjetividade e nas relações sociais. Os achados indicam que os efeitos imediatos, como ansiedade, depressão e transtorno de estresse pós-traumático, tendem a evoluir para prejuízos psicossociais persistentes quando não há intervenção adequada, alcançando a esfera educacional, comunitária e afetiva.

Um dos pontos mais relevantes identificados é a associação entre vitimização sexual e maior propensão ao envolvimento em comportamentos delinquentes na adolescência. Ainda que não se trate de uma relação determinista, a literatura aponta que a violência sofrida fragiliza mecanismos de regulação emocional, rompe vínculos de confiança e favorece inserções em contextos de risco, nos quais a delinquência juvenil emerge como uma resposta possível diante da ausência de suporte e de oportunidades. Nesse sentido, a delinquência deve ser compreendida não como falha moral do indivíduo, mas como expressão de trajetórias interrompidas pela violência, pela exclusão social e pela ineficiência das políticas de proteção.

Do ponto de vista psicossocial, os impactos da violência sexual revelam-se em camadas: no âmbito escolar, com a queda do desempenho e o isolamento; nas relações familiares, com a ruptura de laços de confiança; e no espaço comunitário, com a estigmatização e a revitimização. Essa dinâmica, quando não enfrentada, amplia o risco de perpetuação intergeracional da violência, em um ciclo que envolve dor, silêncio e reprodução de práticas abusivas. Assim, mais do que identificar as consequências individuais, torna-se fundamental reconhecer a violência sexual como problema de saúde pública e de direitos humanos, que exige respostas sistêmicas e não fragmentadas.

A conclusão que se impõe é a de que romper esse ciclo requer a articulação de políticas públicas de caráter intersetorial, capazes de integrar saúde, educação, assistência social e justiça em estratégias de prevenção, acolhimento e intervenção. Isso inclui desde a formação de profissionais para a identificação precoce de sinais até a criação de dispositivos comunitários de proteção e de acompanhamento psicossocial prolongado. É preciso também avançar na responsabilização dos agressores, sem desconsiderar o acolhimento humanizado das vítimas, que muitas vezes enfrentam a revitimização institucional ao buscar ajuda.

Em síntese, a violência sexual contra crianças e adolescentes demanda ser pensada em toda a sua complexidade. Os resultados deste estudo reforçam que a vitimização precoce, quando não enfrentada, fragiliza subjetividades, favorece trajetórias de delinquência juvenil e aprofunda prejuízos psicossociais de difícil reversão. O desafio posto à sociedade, às políticas públicas e à comunidade científica é o de transformar essa realidade por meio de uma atuação contínua e interdisciplinar, comprometida não apenas com a reparação, mas com a promoção efetiva da dignidade humana e da proteção integral prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia. Crianças e adolescentes em situação de violência no Brasil: vulnerabilidades e desafios para a proteção. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, n. 4, p. 1423-1432, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020254.27082019>
- BATISTA, Nilo. Adolescentes em conflito com a lei: do direito menorista ao Estatuto da Criança e do Adolescente. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.
- DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; SANTOS, Samara Silva dos; FREITAS, Carolina Pereira de. Trauma na infância e adolescência: impactos psicossociais e perspectivas de intervenção. *Psicologia em Estudo*, v. 24, e42510, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v24i0.42510>
- FINKELHOR, David. Sexual victimization: A research overview. *NIJ Journal*, n. 253, p. 1-8, 2014. Disponível em: <https://nij.ojp.gov>.
- FINKELHOR, David; BROWNE, Angela. The traumatic impact of child sexual abuse: A conceptualization. *American Journal of Orthopsychiatry*, v. 55, n. 4, p. 530-541, 1985. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1985.tb02703.x>
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br>.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- HABIGZANG, Luísa Fernanda et al. Avaliação dos sintomas de TEPT em crianças vítimas de violência sexual. *Psicologia Clínica*, v. 30, n. 2, p. 73-90, 2018. DOI: <https://doi.org/10.33208/PC1980-5438v30n2a05>
- INOUE, Silvia Regina Viodres; RISTUM, Marilena. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. *Estudos de Psicologia*, v. 25, n. 1, p. 11-21, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000100002>

LALOR, Kevin; McELVANEY, Rosaleen. Child sexual abuse, links to later sexual exploitation/high-risk sexual behavior, and prevention/treatment programs. *Trauma, Violence, & Abuse*, v. 11, n. 4, p. 159-177, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/1524838010378299>

MACARI, Matheus Dal Bosco et al. Influência do trauma na infância sobre a saúde mental. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, v. 6, n. 2, p. 2241-2249, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2024v6n2p2241-2249>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Violência e saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.

MOFFITT, Terrie E. Male antisocial behaviour in adolescence and beyond. *Nature Human Behaviour*, v. 2, p. 177–186, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0304-4>

SILVA, Rosana; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Delinquência juvenil e experiências adversas: fatores de risco e proteção. *Revista de Psicologia da IMED*, v. 8, n. 1, p. 58-72, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v8n1p58-72>

WIDOM, Cathy Spatz; MAXFIELD, Michael G. An update on the “cycle of violence”. Washington: National Institute of Justice, 2001. Disponível em: <https://nij.ojp.gov/library/publications/update-cycle-violence>

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Global status report on preventing violence against children*. Geneva: WHO, 2020.

Capítulo 2



10.37423/251010336

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA REDE DE CUIDADOS ENTRE MULHERES “VIVER É URGENTE!”: TEMPOS DE CURA NO CAOS

Marcela Abreu Guimarães

CAIANA - Coletiva Antirracista Internacional de Autocuidado eNtre Ativistas

Viviane Gomes D’Almeida

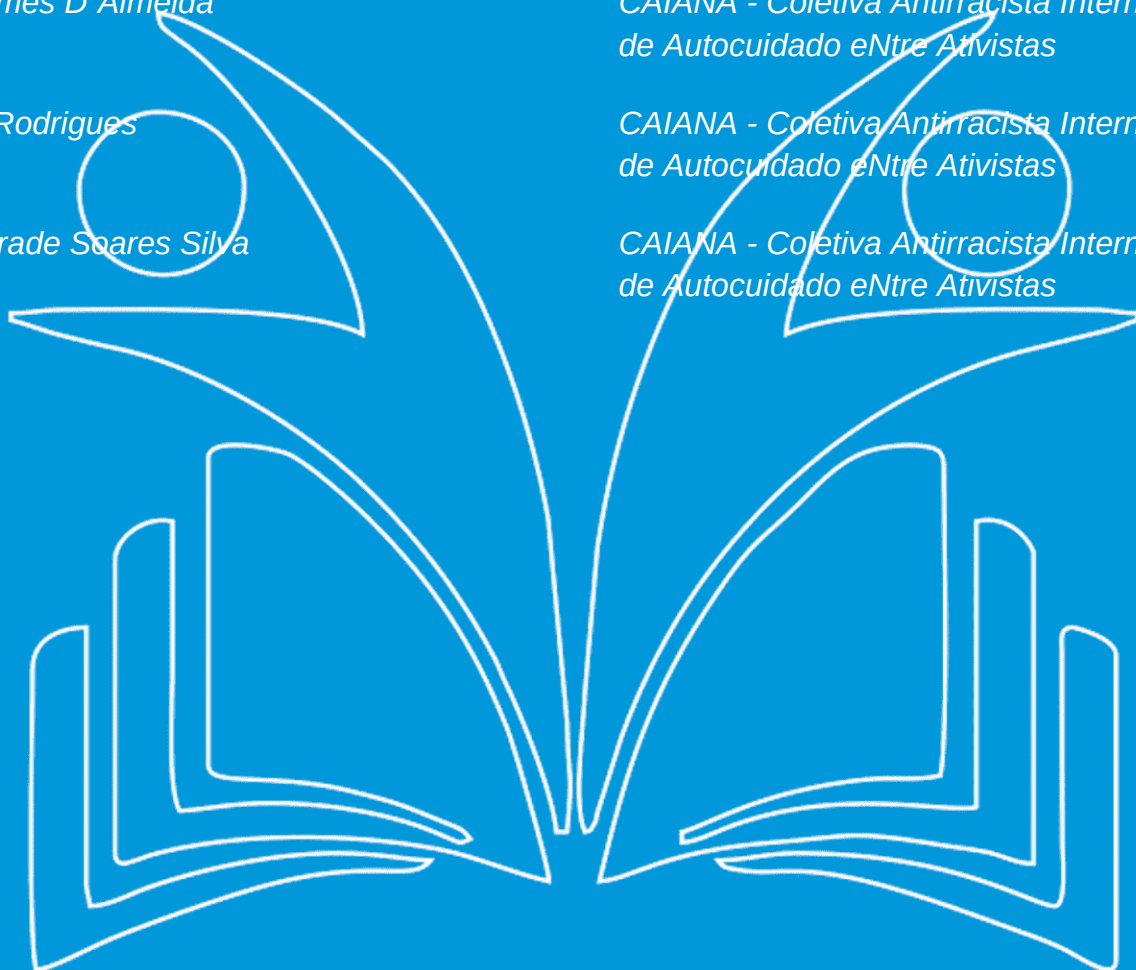
CAIANA - Coletiva Antirracista Internacional de Autocuidado eNtre Ativistas

Domenica Rodrigues

CAIANA - Coletiva Antirracista Internacional de Autocuidado eNtre Ativistas

Glabia Andrade Soares Silva

CAIANA - Coletiva Antirracista Internacional de Autocuidado eNtre Ativistas



APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A CAIANA - Coletiva Antirracista Internacional de (Auto)Cuidado entre Ativistas (@coletivacaiana) foi articulada em outubro de 2020, a partir do Seminário “Acertando o Passo: Multiplicando Estratégias de Cuidado”, organizado por Domênica Rodrigues e Kali Maria, das Margaridas do Silêncio/PE, com apoio do Fundo Elas. Para o lançamento das ações da coletiva, realizamos uma Live com convidadas, em dezembro do mesmo ano. Em janeiro de 2021, organizamos uma atividade virtual no Fórum Social Mundial e mulheres de diferentes lugares do Brasil (Bahia, Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, São Paulo, Tocantins) e de vários países (Equador, Guatemala, Itália, Moçambique) passaram a fazer parte da CAIANA, integrando mais de 20 mulheres.

Em meio à pandemia de COVID-19, durante o ano de 2021, a Coletiva CAIANA criou a Rede de Cuidados entre Mulheres “Viver é Urgente!” para oferecer apoio a mulheres em situação de extrema vulnerabilidade em seu lugar mais íntimo: seus corpos, sua saúde mental e suas casas, que nem sempre são espaços de cuidado e segurança. A experiência aconteceu dentro de um contexto em que todas as atividades tiveram que ser construídas de forma online e com técnicas simples de cuidado, privilegiando o uso de elementos da medicina tradicional em contraponto à alopatia e, acima de tudo, a sensibilidade de iniciar processos de cura e cuidado entendendo que essa mulher, mãe, doméstica, também provedora, requer assistências que se iniciam no saciar a fome de seus filhos e filhas.

Segundo Carissa F. Etienne, diretora da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS/OMS), “a desigualdade de gênero é uma crise social, econômica, política e de saúde em curso, que foi exacerbada pela pandemia, onde precisamos trabalhar mais para criar um futuro mais justo, resiliente e sustentável”, relatório “Gender and Health Analysis: COVID-19 in the Americas” (2021). Foi com esse olhar de que a negligência ambiental, social e climática afeta principalmente grupos vulnerabilizados pelo capital, e certas de que viver é urgente, que criamos as cirandas de cuidado entre mulheres.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

Durante a pandemia, o papel de cuidadora expôs as mulheres a um risco aumentado de contrair COVID-19. As mulheres estavam na linha de frente, cuidando de pacientes, da casa, dos mais velhos, da manutenção da saúde mental de todos na família. Fomos as maiores afetadas com a pandemia que agravou, ainda mais, as desigualdades sociais e de gênero. Principalmente pretas e pobres passamos por maior exposição a situações de violência, fome e desequilíbrios emocionais devido à sobrecarga com o acúmulo de trabalho produtivo e reprodutivo, em meio a tantas funções que damos conta.

A Rede “Viver é Urgente” colaborou para que pudéssemos atender mulheres de cinco Estados brasileiros: Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Tocantins. Nessa construção, tínhamos cuidadoras responsáveis por articular as ações terapêuticas com as redes de apoio assistencial em cada território.

Fizemos um formulário para cadastro de cuidadoras voluntárias, para garantir que todas se conscientizassem da importância da Escuta Ativa, uma prática de ouvir o outro com todos os sentidos. Recebemos inscrições de psicólogas, terapeutas, erveiras, mestras das medicinas tradicionais indígena e chinesa, da homeopatia popular e de outras Práticas Integrativas e Complementares (PICs) em Saúde. Éramos 15 cuidadoras cadastradas e atendemos 25 mulheres em situação de vulnerabilidade social e emocional.

As atividades em formato virtual eram realizadas em dois horários semanais: as rodas de cuidado comunitário, que chamamos de Cirandas de Mulheres, serviam como espaço de escuta para acolher as mais variadas necessidades e as diversas mulheres que atendemos naquela ocasião. Fizemos uma ficha individual de cada mulher, onde as cuidadoras anotavam observações e percepções de como as mulheres estavam e o que expressavam durante as Cirandas e, nos casos necessários, foram apresentadas opções para atendimento psicológico individual via SUS (Sistema Único de Saúde).

As práticas de cuidado eram direcionadas a partir de um planejamento prévio construído de forma remota, em que definimos o formato do encontro e levantávamos as necessidades básicas das mulheres atendidas. A partir disso, fizemos uma vaquinha virtual e conseguimos arrecadar dinheiro para solicitar, aos mercados locais, a entrega de cestas de alimentos que incluíam cereais, frutas, legumes, um tipo de proteína, além de produtos de limpeza e higiene pessoal. O planejamento do encontro seguinte se dava a partir das demandas identificadas no decorrer de cada Ciranda de Mulheres.

NOSSOS ENCONTROS

Durante cada encontro (figura 1), fomos construindo, por meio de nossas vivências, algo que poderíamos chamar de tempos de cura. Momentos de pausa para respirar, observar a nossa respiração, escutar, falar sobre nossas angústias, demandas, dores e inquietações, tão recorrentes na vida de mulheres. A partir de uma visão holística, a cada encontro, fomos convidadas a nos olhar, olhar para dentro, nos amparando e acolhendo por inteiro, com recursos disponíveis dentro e fora de nós

que, devido a tantas dificuldades, acabamos por esquecer ou apagar. Recursos para um olhar mais integral, singular e afetivo.

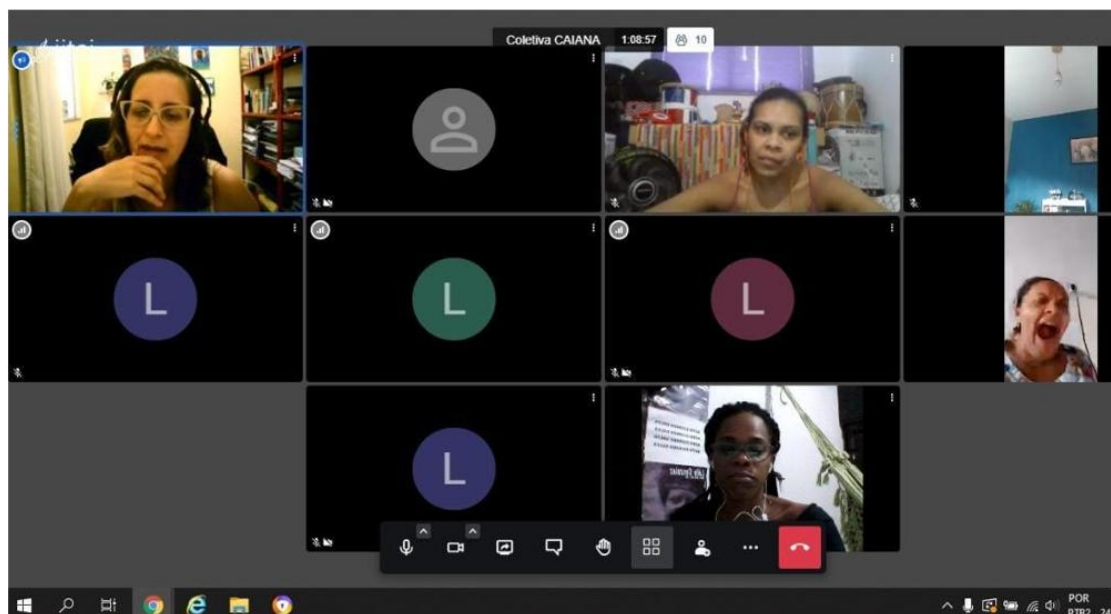


Figura 1. Ciranda de Mulheres: acolhendo o cansaço, as dores e solidões

Pudemos escutar e aprender muito com essa escuta. Procurávamos construir um ambiente afetivo, único e respeitador para cada mulher: ora com canções, ora com poesia, ora com silêncio. Mas sempre com cada uma delas e assim mediamos um ciclo do acalantar, do cuidar, do lembrar-se enquanto mulher importante, especial, capaz de se respeitar e se curar. Individual e coletivamente. Falar sobre os nossos sonhos. Lembrar quem somos, rememorar e acariciar a criança que fomos e ainda acreditamos que exista, são como narrativas de sentimentos do bem-querer, cantados e entoados nas cirandas e rodas da infância, mundo afora.

Construímos entre as cuidadoras alguns combinados para possibilitar o bom andamento das Cirandas, tais como: receber o grupo na sala virtual com uma música da indústria cultural que tenha a ver com o tema; fixar vinte minutos para a abertura e o acolhimento inicial (para sobrar mais tempo para elas); convidar as mulheres para que participassem da construção das rodas, no sentido de envolvê-las na elaboração da atividade. Entendendo que esse envolvimento traria senso de responsabilidade e cuidado com as outras e mais intimidade entre o grupo.

DESAFIOS

Nessa jornada, tivemos grandes desafios: ensinar as mulheres a se conectar via celular conosco, por meio de uma plataforma digital, foi um deles. Entendíamos as dificuldades frente à tecnologia que muitas enfrentam, como as violências decorrentes do machismo que sofriam, tendo como exemplo o controle do parceiro sobre o uso do próprio telefone móvel, como nos relatou uma delas.

Outro desafio foi possibilitar momentos que servissem de integração, agradáveis para elas, além de mantê-las nas cirandas por uma hora, duas vezes por semana, entendendo que a demanda da vida doméstica por vezes atropelava seus dias em busca de maneiras de lutar e acreditar na sobrevivência dos seus e na manutenção da alimentação básica. Foram, certamente, desafios que foram surgindo e que nos fizeram debruçar ainda mais em busca da garantia dos direitos de todas, independente de situações socioeconômicas, culturais, de escolarização, entre outras.

COMO OS DESAFIOS FORAM SUPERADOS?

A fim de minimamente garantir que algumas mulheres pudessem permanecer neste espaço de autocuidado, realizamos uma campanha entre amigos que facilitou o acesso a dois aparelhos de telefone móvel, que enviamos via Correios para a região norte, nos estados do Tocantins e Roraima, além do custeio de Internet para quem dela necessitasse.

PRINCIPAIS RESULTADOS ALCANÇADOS

Durante nossa jornada, tivemos a oportunidade de lidar com a proposta das terapeutas e erveiras, aprendendo receitas muito utilizadas na medicina popular como chás, emplastros, banhos de ervas, escalda-pés, garrafadas e afins, trazendo à memória nossa força ancestral e a valorização do cultivo e da partilha de experiências como uma maneira de resgatar nossa identidade e autocuidado em nossas vidas diárias.

DISSEMINAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A partir da experiência das Cirandas de Mulheres, partilhamos entre nós da CAIANA as práticas de autocuidado, assim como sentimos a necessidade de fomentar também ações de formação para mulheres populares e diversas. Criamos, então, a Escola Decolonial de Cidadania.

Realizamos dois Ciclos de Formação para fortalecer a Rede Internacional de Feminismo Comunitário, envolvendo a criação de uma plataforma digital de comercialização de produtos e serviços com moeda social (em processo de elaboração a partir de parceria com o Banco Paulo Freire), de formação e incidência política nos territórios e um banco de referências culturais - livros, filmes, jogos eletrônicos, músicas, séries, brincadeiras etc - para crianças, adolescentes, jovens, mulheres, homens.

Sempre buscamos articular ações que tenham como foco o autocuidado em sentido amplo (autoconhecimento, medicinais ancestrais, alimentação, economia, espiritualidade, artes, tecnologias, justiça), entendendo que o fortalecimento emocional e a geração de renda para mulheres é uma forma de prevenção às violências de gênero, raça e classe.

Incidimos também na formação política humanista para as mulheres integrantes dos Núcleos da Escola de Cidadania. Tivemos motivações para prosseguir com essa temática e partimos para a construção de uma formação centrada na e para a Cidadania. Estudamos maneiras de articular junto a mulheres a divulgação de suas produções, economia solidária, sempre considerando seus saberes e fazeres, suas demandas familiares e a situação de alta vulnerabilidade.

Assim, os desdobramentos da Rede “Viver é Urgente!” vem sendo constituídos por meio de um processo permeado por afetos, emoções, vivências e re-existências em que, ao longo de todo o percurso, estão presentes as muitas formas do estar no mundo, do conviver e do conectar-se aos lugares onde se vive. Levando em conta as narrativas individuais presentes nesses vínculos, promovemos a reflexão crítica, expressa pela escrita e oralidade, para uma alfabetização emocional diante de momentos de crise e a construção de estratégias coletivas para a saúde integral a partir dos elementos sensoriais relacionados às interconexões com o mundo, tendo como protagonistas mulheres que possuem em suas trajetórias a marca da exclusão, da luta e que resistem com amor à vida. O diálogo e a reflexão sobre ancestralidade, identidade, feminismo decolonial, saúde comunitária, economia feminista, incidência política, dão-se como forma de despertar o sentido da potência, do autocuidado, da compreensão da autonomia, da efetividade das alianças e redes de apoio, da autoestima e do curar-se.

Para a elaboração das formações, nos embasamos nas Pedagogias da Autonomia, Griô, Antroposofia e da Agroecologia, estimulando o fazer político e a participação ativa. Elaboramos, então, o 1o Ciclo de Formação da Escola Decolonial de Cidadania para Mulheres Populares e Diversas (figura 2), que aconteceu em junho de 2021 e abordou temas como participação política, segurança e proteção, autonomia financeira, autoconhecimento e autocuidado, contando com a participação de cerca de 50 mulheres populares e ativistas do Brasil, Equador, Itália e Moçambique. A partir da avaliação das

participantes, vimos que precisávamos aprofundar o debate sobre feminismo e economia entre mulheres a fim de potencializarmos nossa Rede Internacional por meio da criação de uma plataforma digital de comercialização de produtos e serviços, formação e incidência política para mulheres. Esta plataforma pretende ativar pagamentos via moeda social virtual vinculada a um banco comunitário. Além disso, busca-se fortalecer os Núcleos Locais para que sejam capazes de impulsionar geração de renda nos territórios a fim de que as mulheres possam se emancipar economicamente, o que reflete no desenvolvimento local. Para pensarmos coletivamente essas práticas, planejamos o 2o Ciclo de Formação (figura 3), que foi realizado nos meses de setembro e outubro de 2021, tendo como temas: Feminismo Comunitário Decolonial; moeda social digital e plataforma virtual; coleta, sistematização e análise de dados sobre mulheres; e direitos sociais para corpos femininas.



Figuras 2 e 3. 1º e 2º Ciclos de Formação da Escola Decolonial de Cidadania

A troca de saberes e a escuta ativa continuam sendo marcantes nas propostas que se seguiram nos diferentes territórios onde as integrantes da CAIANA atuam. Podemos citar dois exemplos: a Academia de Formação Política Feminista Decolonial (figura 4) em Moçambique que está no 3o módulo de estudos e vem contribuindo para a formação de jovens mulheres de Maputo e região (@aschamz), através do ativismo, da cidadania e do feminismo comunitário. E a Rede de Mulheres Produtoras da Serra RJ (@produtorasdaserarj) que vem sendo construída, desde maio de 2023, na Região Serrana do Rio de Janeiro (figura 5).



Figuras 4 e 5. Frutos da experiência sendo colhidos em Moçambique e no Estado do RJ

Assim, seguimos lançando sementes de autocuidado, saúde coletiva, geração de renda e cidadania para resistir e viver além das urgências que o capital nos impõe, construindo relações pautadas na perspectiva do feminismo comunitário e da agroecologia como fontes de inspiração, nutrição e resiliência.

Capítulo 3

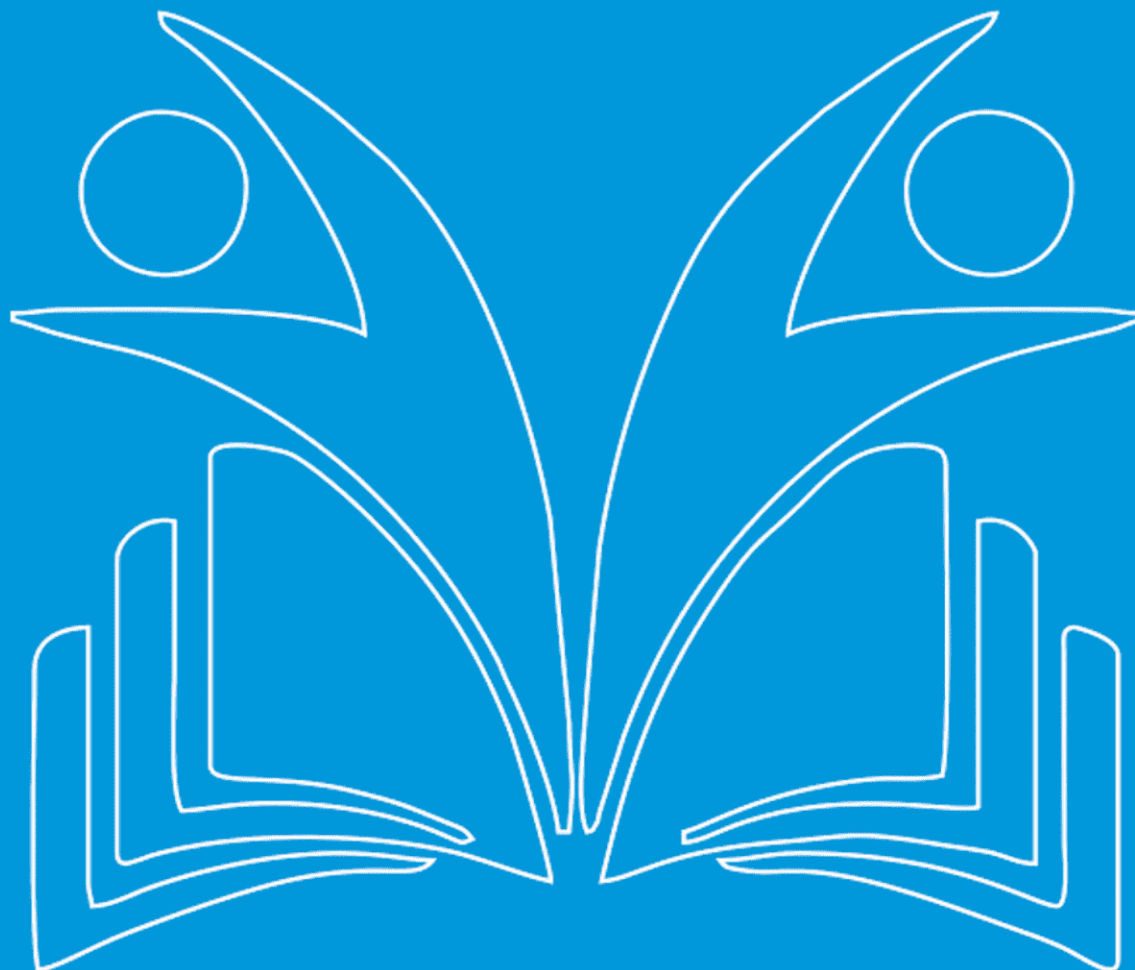


10.37423/251010339

RESPONSABILIDADE CIVIL DE EMPREGADORES EM CASOS DE DEPRESSÃO E SÍNDROME DE BURNOUT EM SEUS COLABORADORES

Raissa Lopes Ventura

*Faculdade de direito de Cachoeiro de
Itapemirim - FDCI*



RESUMO

O artigo teve como foco a responsabilidade civil do empregador em casos de depressão e Síndrome de Burnout ocupacionais, do ponto de vista da Legislação. O objetivo da pesquisa foi analisar se as ações do empregador, seja com dolo ou por displicência, ou por não prover um ambiente seguro para o trabalho, podem torná-lo responsável civilmente por doenças ocupacionais de cunho emocional. A metodologia aplicada na elaboração da pesquisa foi a pesquisa bibliográfica, com fontes que incluíram Leis cujo objeto era pertinente com o tema, e também artigos científicos sobre o assunto. De acordo com os resultados da pesquisa, foi possível concluir que, se comprovada falha por parte do empregador em proporcionar condições de trabalho dignas e seguras, e que se o descuido ocasionou a doença ocupacional psicológica, o empregador pode ser responsabilizado civilmente.

Palavras-chave: Síndrome de Burnout. Depressão. Empregador. Responsabilidade civil.

1. INTRODUÇÃO

A relação entre a saúde mental do colaborador e seu trabalho está fortemente ligada à dinâmica de sua vida profissional, principalmente considerando a organização do corpo social do indivíduo, baseado na livre iniciativa juntamente com os valores sociais do trabalho. A sociedade é fortemente pautada no trabalho, o qual estabelece parâmetros que vão além do aspecto econômico, definindo até mesmo fatores existenciais do sujeito, não só no sentido de assegurar sua sobrevivência, mas também para construir sua própria identidade como ser humano. Sua presença no mundo, que também passa pelas experiências vividas nas durante seu período laboral, moldam sua psicologia, de forma positiva ou negativa (Antunes, 2006).

A síndrome de burnout, também chamada de síndrome do esgotamento profissional, é um distúrbio psicológico no qual o colaborador apresenta sintomas como a exaustão extrema, o estresse, e esgotamento tanto físico quanto mental. Observada primeiramente por Herbert Freudenberg nos Estados Unidos em 1974, a síndrome geralmente está relacionada com condições de trabalho desgastantes e que pressionam o indivíduo. Não é simplesmente um tipo de cansaço, mas sim uma condição de causas mais profundas que impactam distintas áreas da vida do colaborador (Freudenberg; Richelson, 1980).

Outra condição psicológica que pode surgir devido a condições de trabalho desfavoráveis ou precárias, é a depressão. A história da psicologia voltada para a saúde mental do trabalhador se destaca, especialmente, por ter demonstrado que as condições e o próprio ambiente de trabalho podem ser fatores causadores da manifestação do quadro depressivo no trabalhador. É de conhecimento comum, já por décadas, que em situações nas quais o trabalho é realizado em condições consideradas ruim, pode acarretar em diversas doenças. É importante ressaltar, todavia, que diferente da síndrome de burnout, que tem como causa exclusivamente as condições de trabalho, a depressão pode ser causada por inúmeros fatores, incluindo genéticos, familiares, trabalho, relacionamentos interpessoais, dentre outros (Trindade, 2013).

O empregador é definido da seguinte forma no artigo 2º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT): “a empresa, individual ou coletiva, que assumindo os riscos da atividade econômica, admite, assalaria e dirige prestação pessoal de serviços. ”. Considerando tal contexto, os atores empregado e empregador se relacionam de forma íntima, com o artigo 3º da CLT definindo o empregado como “toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário. ” (Brasil, 1943). A interpretação em conjunto de ambos os artigos estabelece o

empregador como responsável exclusivo pelos riscos econômicos do empreendimento, por ser o dono do poder econômico. Portanto, cabe a ele amenizar o ônus acarretado pela atividade empresarial.

Considerando o que diz a CLT, a respeito da responsabilidade do empregador em relação ao ônus gerado pela atividade econômica, e a prevalência cada vez maior de patologias psicológicas causadas por condições de trabalho que pressionam o colaborador, qual seria a responsabilidade civil do empresário em casos de burnout e depressão em sua equipe de trabalho?

Mesmo com a CLT definindo explicitamente a responsabilidade do empregador, correlacionar patologias psicológicas com a condições de trabalho pode ser uma tarefa complexa, pois vários fatores da vida do indivíduo podem acarretar problemas emocionais. Todavia, em alguns casos é de fato possível responsabilizar o empresário pelo desenvolvimento de condições psíquicas em sua equipe de trabalho, seja por não proporcionar um ambiente saudável de trabalho, seja por se omitir em relação a fatores estressantes dentro da empresa.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar qual é a responsabilidade do empregador, em casos nos quais seus colaboradores desenvolvam problemas psicológicos como depressão e síndrome de burnout, de acordo com as legislações trabalhistas atuais. Já os objetivos específicos incluem:

1. Discorrer sucintamente sobre o Direito Trabalhista;
2. Apresentar as características da síndrome de burnout;
3. Descrever os sintomas da depressão e sua relação com o ambiente de trabalho;
4. Averiguar a responsabilidade civil do empregador em casos de doenças psicológicas dos colaboradores manifestadas devido as condições de trabalho.

O ambiente de trabalho, juntamente com seus elementos e suas condições locais, são capazes de impactar na sua saúde tanto física quanto mental do colaborador, sendo necessário portanto cuidar e proteger o trabalhador nesse contexto, em alinhamento equiparado ao de um direito Constitucional da terceira geração, representando o resultado das relações entre os vários elementos presentes no ambiente (bens móveis e imóveis, pessoas, instalações, dentre outros), que podem influenciar no bem-estar do funcionário. Por outro lado, o poder direcional atribuído aos empregadores (estabelecido pelo art. 2º CLT), traz alguns ônus para os empresários, incluindo a proteção do ambiente de trabalho contra possíveis riscos da atividade empresarial, dever que não pode ser passado ao colaborador (Jorge Neto et al, 2012).

Dentro desse contexto, e salientando a ocorrência cada vez maior de doenças psicológicas relacionadas ao ambiente de trabalho, é importante entender os deveres do empregador para resguardar a saúde mental de seu colaborador, e as consequências legais em casos nos quais o cuidado com a saúde mental do trabalhador for negligenciada pelo empresário.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 DIREITO TRABALHISTA, SEUS PRINCÍPIOS E AS RELAÇÕES DE EMPREGO

Conforme afirma Leite (2022) Direito do Trabalho possui dois períodos históricos, denominados pré-histórico e o período histórico. O período pré-histórico abrange três etapas diferentes: a escravidão, a servidão e as corporações. Durante esse período, o Direito do Trabalho ainda não havia surgido no seu formato atual. O Direito do Trabalho só veio a existir no período histórico, devido a três motivos principais: econômico, político e jurídico. Através da influência destes fatores, ocorreu o aparecimento da justiça social, com participação direta da Igreja Católica.

Por consequência, ocorreu a elaboração das primeiras legislações trabalhistas ao redor do planeta, sendo no ano de 1919 a publicação de uma das principais normas que versavam sobre o tema, o Tratado de Versalhes. Após sua publicação, foi criada a Organização Internacional do Trabalho - OIT, que possui dentre suas responsabilidades a organização, internacionalmente, das normas que protegem o trabalho humano. A criação da OIT foi de grande importância para a tentativa de se atingir um bom nível de justiça social (Romar; Lenza, 2021).

O Brasil estava presente como um dos estados-membros da OIT, sendo um de seus fundadores. Participou inclusive da Conferência Internacional do Trabalho. Diante do exposto, é possível dividir a história do Direito do Trabalho brasileiro em três estágios principais: a descoberta da escravatura, Proclamação da República e, por fim, a Revolução de Trinta. O descobrimento da abolição da escravatura aconteceu devido à discordância sobre a concepção de Direito na época da Sociedade pré-industrial; quando a era da Sociedade Industrial começa, o trabalho passou a ser de forma assalariada e subordinada (Leite, 2022).

Porém, foi na época da Proclamação da República que aconteceram as primeiras tentativas para a criação de leis que visavam proteger o trabalhador brasileiro. Enfim, foi na fase da Revolução de Trinta onde finalmente teve início o período do Direito do Trabalho no Brasil, liderado pelo então presidente

Getúlio Vargas, instituindo o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e iniciando o desenvolvimento de uma Legislação Trabalhista capaz de fazer de fato alguma diferença (Romar; Lenza, 2021).

Todavia, de acordo com Leite (2022), a Justiça do Trabalho só foi criada de fato no ano de 1939, e somente no ano de 1943 o presidente Getúlio Vargas deferiu a conhecida Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. De toda a forma, mesmo depois de ter entrado em vigor, seu texto passou por inúmeras alterações, especialmente depois da promulgação da Constituição Federal de 1988. No entanto, mesmo tendo sido criticada em vários momentos, sua essência fundamental permaneceu, juntamente com sua importância para o desenvolvimento do Direito do Trabalho no Brasil (Romar, Lenza, 2021).

A relação de emprego tem como característica a realização de determinado serviço por parte do indivíduo, sendo remunerado para tal, e incluindo também uma relação de subordinação hierárquica entre empregado e empregador, sendo feita de maneira não ocasional. Para que exista uma relação de emprego comprovada, é preciso existir um vínculo de natureza jurídica, sob a regulamentação das normas trabalhistas. Portanto, a relação de emprego é incluída entre as espécies de relação trabalhistas (Romar; Lenza, 2021).

Para que uma relação de emprego seja caracterizada de fato, alguns elementos precisam estar obrigatoriamente presentes, conforme versam os artigos 2º e 3º da CLT (1943), sendo eles:

Art. 2º - Considera-se empregador a empresa, individual ou coletiva, que, assumindo os riscos da atividade econômica, admite, assalaria e dirige a prestação pessoal de serviço.

§ 1º - Equiparam-se ao empregador, para os efeitos exclusivos da relação de emprego, os profissionais liberais, as instituições de beneficência, as associações recreativas ou outras instituições sem fins lucrativos, que admitirem trabalhadores como empregados.

§ 2º Sempre que uma ou mais empresas, tendo, embora, cada uma delas, personalidade jurídica própria, estiverem sob a direção, controle ou administração de outra, ou ainda quando, mesmo guardando cada uma sua autonomia, integrem grupo econômico, serão responsáveis solidariamente pelas obrigações decorrentes da relação de emprego.

§ 3º Não caracteriza grupo econômico a mera identidade de sócios, sendo necessárias, para a configuração do grupo, a demonstração do interesse integrado, a efetiva comunhão de interesses e a atuação conjunta das empresas dele integrantes.

Art. 3º - Considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário. Parágrafo único - Não haverá distinções relativas à espécie de emprego e à condição de trabalhador, nem entre o trabalho intelectual, técnico e manual.

Portanto, de acordo com o que está exposto nos artigos 2º e 3º da CLT, uma relação de emprego se define através da relação entre alguns atores, incluindo a pessoa física, a não eventualidade, a pessoalidade, a onerosidade e a subordinação. A relação de emprego só existe quando é possível identificar a presença de todos esses fatores, concomitantemente. Se algum deles não está presente,

a relação de trabalho pode até existir, mas não é possível caracterizá-la como uma relação de emprego (Martinez, 2022).

Nos casos em que a relação de emprego é consumada, surge então o chamado contrato de emprego, no qual a pessoa física, determinada como empregado, possui todas as características citadas anteriormente, beneficiando com seu serviço outra pessoa, podendo ser essa pessoa tanto jurídica quanto física, sendo esta denominada como empregador, que terá a responsabilidade de supervisionar e lidar com quaisquer riscos relacionados com o desempenho das atividades envolvidas. Fica compreendido ainda que as características correlatas ao contrato de emprego são as mesmas presentes na relação de emprego. Por fim, é através da execução das atividades que o contrato de emprego fica definido (Martinez, 2022).

Quando o contrato de emprego é consumado, ficam definidas as posições de empregado e empregador. No que se refere ao empregado, ele é uma pessoa física que está disposto a realizar uma atividade econômica para o empregador, prestando um serviço com onerosidade, com pessoalidade e sem eventualidade, subordinado hierarquicamente ao empregador. Já sobre o empregador, pode ser tanto pessoa física quanto jurídica que proporciona uma oportunidade de trabalho, sendo responsável por todos os riscos relacionados com as atividades laborais executadas pelo empregado, direcionando sua função através de sua hierarquia superior na relação de emprego (Romar; Lenza, 2021).

Dentro do Direito existem determinados princípios, fundamentais para nortear e regulamentar os muitos ramos que o Direito abrange, auxiliando ainda na interpretação e compreensão da Legislação. Todavia, o ordenamento jurídico não é formado só por regras ou princípios, uma vez que se faz necessário um entendimento entre as chamadas normas-princípios e as normas-regras. Ambos legisladores e intérpretes utilizam os princípios com o objetivo de conceituar com maior clareza no ato de formulação das leis, bem como na execução das normas jurídicas, aplicando o sistema jurídico brasileiro (Martinez, 2022).

Quando se aplica tais princípios no ramo do Direito do Trabalho, sua influência recai na forma de interpretar a Lei, e durante a elaboração das normas e de sua execução, propiciando para legisladores, juízes, e intérpretes técnicas determinadas como ferramentas. A respeito desta questão, a Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro, oferece a seguinte base no artigo 4º de seu texto: “Art. 4º, LINDB. Quando a lei for omissa, o juiz decidirá o caso de acordo com a analogia, os costumes e os princípios gerais do direito” (Brasil, 1942).

Tal embasamento permite para o juiz utilizar os princípios em casos nos quais não existam previsões em Lei. Particularmente em relação ao Direito do Trabalho, a CLT versa no seu artigo 8º para que a Justiça do Trabalho também aplique os princípios jurídicos e regulamentos, nos casos em que a Lei apresentar omissão (Romar; Lenza, 2021).

Art. 8º - As autoridades administrativas e a Justiça do Trabalho, na falta de disposições legais ou contratuais, decidirão, conforme o caso, pela jurisprudência, por analogia, por equidade e outros princípios e normas gerais de direito, principalmente do direito do trabalho, e, ainda, de acordo com os usos e costumes, o direito comparado, mas sempre de maneira que nenhum interesse de classe ou particular prevaleça sobre o interesse público [...]

O Princípio Protetor possui como função proporcionar ao trabalhador uma rede de proteção, com o intuito de assegurar uma equivalência jurídica entre empregador e empregado, uma vez que o empregado possui uma certa vulnerabilidade do ponto de vista econômico devido a hierarquia de poder. Portanto, o objetivo deste princípio é igualar a relação entre as partes, devido à diferença econômica existente entre os atores na relação de trabalho. Todavia, após a Reforma Trabalhista proporcionada pela Lei nº 13.467/2017, ocorreu uma sutil mudança em relação à proteção do trabalhador, afetando o quesito de hipossuficiência diante do contrato laboral, impactando o princípio protetor (Leite, 2022).

Ainda assim, o Princípio Protetor se coloca como o mais importante no que tange ao Direito do Trabalho, principalmente por se apresentar em três formas distintas, denominadas como as seguintes regras de aplicação: Regra in dubio pro operário; Regra da norma mais favorável; e por fim a Regra da condição mais benéfica. Consoante Leite (2022), sobre a Regra in dubio pro operário, ela determina que em caso de uma mesma norma possibilitar mais de uma interpretação, deve-se prevalecer aquela que beneficiar o trabalhador. Já em relação à Regra da condição mais benéfica, ela estabelece que mesmo com surgimento de nova norma trabalhista, não será possível alterar a prevalência do mais benéfico para o trabalhador, para um cenário que seja desvantajoso para ele.

De acordo com Romar e Lenza (2021) o Princípio da Irrenunciabilidade determina a impossibilidade de renúncia do direito trabalhista por parte do empregado, mesmo que por sua escolha. Porém, a Reforma Trabalhista impactou especificamente esse princípio, uma vez que inseriu no sistema jurídico cenários nos quais o trabalhador pode negociar questões sobre o contrato de trabalho, como indica o artigo 444, presente na CLT:

Art. 444 - As relações contratuais de trabalho podem ser objeto de livre estipulação das partes interessadas em tudo quanto não contravenha às disposições de proteção ao trabalho, aos contratos coletivos que lhes sejam aplicáveis e às decisões das autoridades competentes.

Parágrafo único. A livre estipulação a que se refere o caput deste artigo aplica-se às hipóteses previstas no art. 611-A desta Consolidação, com a mesma eficácia legal e preponderância sobre os instrumentos coletivos, no caso de empregado portador de diploma de nível superior e que perceba salário mensal igual ou superior a duas vezes o limite máximo dos benefícios do Regime Geral de Previdência Social.

O Princípio da Continuidade da Relação de Emprego, busca proteger a constância e manutenção do trabalho, colocando à disposição ferramentas que preservem a relação de emprego no longo prazo. Este princípio em específico busca ser conservador em relação à família, sendo responsável pela natureza alimentar. Portanto, o ordenamento jurídico prioriza como base a defesa da continuidade do emprego pelo máximo de duração possível (Leite, 2022).

O Princípio da Primazia da Realidade determina que os fatos como realmente aconteceram possuem superioridade em relação à documentos contratuais ou cláusulas. Este princípio possui o intuito de proteger a verdade dos fatos como ocorreram, podendo ser aplicada contra ou a favor do empregado. O Princípio da Primazia da Realidade busca a averiguação da verdade dos fatos ocorridos durante relação de trabalho entre as partes. No caso de ser constatada discrepância entre a realidade e as cláusulas no contrato, a veracidade dos fatos será o fator determinante para a elaboração do parecer jurídico sobre a questão (Martinez, 2022).

Conforme afirma Leite (2022) o Princípio da Razoabilidade não é exclusivo do ramo trabalhista do Direito, pois também é aplicado em outras áreas. Em relação a sua aplicação no Direito do Trabalho, este princípio é implementado nos casos em que seja urgente certificar se um determinado comportamento de fato ocorreu, com o objetivo de diferenciar o que foi real e o que foi simulado, sendo aplicado tanto para empregado quanto para empregador.

Encerrando, o Princípio da Boa-fé se baseia na suposição de que a honestidade e a boa-fé estão presentes em todo o contrato de trabalho, sendo compartilhadas por empregado e empregador. O Princípio da Boa-fé também não é exclusivo do ramo trabalhista do Direito, porém, possui como objetivo principal proteger a relação de trabalho. Com isso, busca-se garantir que o empregador assuma as responsabilidades legais que possui em relação ao empregado, e da mesma forma, que o empregado execute sua função com retidão e dedicação (Romar; Lenza, 2021).

2.2 SÍNDROME DE BURNOUT E DEPRESSÃO

O conceito de Síndrome Burnout foi proposto primeiramente por Herbert Freudenberg em meados da década de 1970, nos Estados Unidos. A observação surgiu em pesquisas sobre a desmotivação e falta

comprometimento, onde também foi averiguada a presença de sintomas psíquicos e físicos perda em voluntários que estavam em tratamento contra as drogas em uma instituição (Freudenberg; Richelson, 1980). Aproximadamente no mesmo período, Christina Maslach utilizou o termo Burnout em suas pesquisas, se referindo ao peso emocional adquirido no trabalho e como ele afetava profissionais da saúde do ponto de vista psicológico (Maslach; Jackson, 1981).

A Síndrome de Burnout se manifesta em situações nas quais o indivíduo não toma providências para eliminar o fator estressor, e sua permanência pode acarretar em um estresse crônico, que eventualmente pode ocasionar o burnout. Diagnosticar rapidamente sintomas da síndrome pode indicar futuros problemas de rendimento, tanto a nível escolar como laboral, e permite uma intervenção precoce que no geral produz bons resultados (Carlotto, 2006).

A Síndrome de Burnout tem recebido considerável atenção como um problema social devido a sua prevalência, com estudos voltados para sua compreensão. A síndrome se desenvolve como uma resposta a fatores que causam estresse durante a jornada de trabalho (Malasch et al., 2001). A Síndrome de Burnout possui 4 tipos de manifestação (Jodas; Haddad, 2009)

- a) A física, onde o trabalhador apresenta insônia, falta de apetite e contínua;
- b) A psíquica, com sintomas que incluem a falta de atenção, problemas de memória, frustração e alto grau de ansiedade;
- c) A comportamental, na qual o indivíduo se torna negligente no trabalho, se irrita em determinadas situações, tem a concentração prejudicada, e passa a ter mais conflitos com seus colegas de trabalho;
- d) E por fim a defensiva, na qual o colaborador se isola dos demais, se sente impotente, a qualidade do seu serviço diminui, e sua atitude se torna cínica.

A Burnout é uma síndrome de ordem psicológica que atinge colaboradores com estresse crônico devido às condições de trabalho, se manifestando principalmente em indivíduos que precisam trabalhar próximo de outras pessoas. A síndrome apresenta três características distintas: a exaustão emocional, a despersonalização, e, por fim, a redução da realização pessoal (Grazziano; Bianchi, 2010).

A exaustão emocional é o sintoma que efetivamente identifica síndrome. É a primeira manifestação apresentada pelo colaborador devido a carga excessiva de trabalho, conflitos interpessoais e estresse por exigências contínuas, resultando em enfrentamentos, distanciamento tanto emocional quanto cognitivo do trabalhador relativo ao seu trabalho. A despersonalização acontece como uma resposta

de defesa contra a exaustão emocional, dando origem ao distanciamento entre o indivíduo, seu trabalho e sua equipe. Já a redução de realização pessoal dá origem a um sentimento de inadequação profissional e pessoal no indivíduo em relação a seu trabalho, com perda de confiança e dificuldade para se destacar entre os outros colaboradores (Grazziano; Bianchi, 2010).

Segundo a Organização Mundial da saúde (OMS) (2023) a depressão pode ser considerada um transtorno psicológico de prevalência comum, com sintomas que incluem tristeza profunda, falta de interesse, falta de prazer na realização de atividades cotidianas, mudanças de humor que variam entre o sentimento de culpa até a baixa autoestima, podendo ainda prejudicar o sono da pessoa acometida e seu apetite. São relatados também cansaço constante e desconcentração. A depressão se torna de fato preocupante na ocasião em que os sentimentos negativos se tornam tão destruidores que o indivíduo não consegue dar continuidade em sua própria vida. A chamada síndrome depressiva é a manifestação psicológica de maior destaque neste início de século, sendo, de acordo com a OMS, quinto maior problema de saúde pública mundial (OMS, 2021).

A depressão é uma síndrome de alta complexidade, na qual o fator causador precisa ser identificado no diagnóstico. É classificada como um transtorno de humor, enquadrada nos códigos F30-F39, da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 10). Salienta-se que para a depressão ser considerada como uma doença laboral, exige um criterioso processo probatório, juntamente com uma percepção humanista por parte do perito, uma vez que é difícil definir a relação entre a patologia, as condições nas quais a atividade laboral é realizada, e o próprio ambiente de trabalho em si (OMS, 2021).

2.3 SÍNDROME DE BURNOUT E DEPRESSÃO COMO DOENÇAS OCUPACIONAIS

A Síndrome de Burnout está sendo estudada de forma profunda, e é considerada uma mazela que impacta a saúde mental dos colaboradores, o seu nível de produtividade, e seu sentimento de realização com o trabalho. A pressão cada vez maior por bons resultados, e um apoio insuficiente por parte da organização acabam por fomentar sua manifestação nos trabalhadores, sendo fundamental na atualidade prevenir e conscientizar os colaboradores sobre a doença, assegurando a eles tratamento e suporte adequados, juntamente com um ambiente de trabalho menos propenso ao desenvolvimento da doença (Costa et al., 2024).

O conceito científico de Burnout é recente, que através de pesquisas em nível mundial foi alterado e ampliado. Foi preciso reconhecer a Síndrome de Burnout como uma doença ocupacional devido a sua prevalência cada vez mais comum, causada pelo estresse gerado nas atividades exercidas no trabalho, que se caracteriza pela grande exigência emocional e o suporte falho oferecido pela empresa. Com o cenário competitivo cada vez mais acirrado, jornadas de trabalho mais longas e a exigência por bons resultados, o trabalhador tende a sentir desgastado do ponto de vista emocional (Fernandes et al., 2022).

A doença ocupacional engloba mazelas físicas e psicológicas que se desenvolveram devido as atividades desempenhadas durante o trabalho, acarretando incapacidade temporária ou permanente ou impacto negativo no bem-estar do colaborador. A síndrome de Burnout, conhecida especialmente pelo esgotamento físico e mental que causa, além de despersonalizar e prejudicar a noção de realização do indivíduo, passou a ser abrangentemente considerada como uma doença do trabalho, principalmente nos ambientes com elevado grau de pressão (Costa et al., 2024)

Tal alteração de entendimento ocorreu devido a compreensão mais profunda da relação entre fatores organizacionais, incluindo excesso de trabalho, apoio emocional insuficiente e ambientes laborais tóxicos, com a manifestação do Burnout. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a síndrome como uma doença ocupacional, inserida na 11ª edição da Classificação Internacional de Doenças (CID 10), salientando a urgência da elaboração de políticas e práticas que promovam a saúde mental no trabalho (OMS, 2021).

Hoje em dia o trabalho é considerado como possível causador de depressão, uma vez que mudanças significativas na rotina de trabalho podem afetar a saúde mental do colaborador de tal forma, que eventualmente pode desencadear um quadro depressivo. Em lista publicada pelo INSS sobre doenças ocupacionais no Anexo II do Decreto n. 3.048/99, os chamados transtornos mentais ligados ao trabalho já apareciam (Brandão, 2010).

Em alguns casos de depressão, não é possível apontar o principal fator causador, uma vez que o transtorno é multifatorial, podendo ter origem genética, emocional, no trabalho ou em traumas do período da infância. Mesmo sendo difícil para profissionais da área determinarem que a causa depressão está ligada ao trabalho, utilizando alguns presentes na relação empregatícia, juntamente com uma anamnese criteriosa e uma análise do ambiente onde o contrato é cumprido, pode-se fazer um diagnóstico (Jorge Neto et al, 2012).

2.4 RESPONSABILIDADE CIVIL DO EMPREGADOR EM CASOS DE BURNOUT E DEPRESSÃO

Responsabilidade civil é a obrigatoriedade de ressarcir dano causado a outrem, agindo ou se omitindo, baseado no dever de sanar o prejuízo causado, podendo ser de categoria subjetiva ou objetiva. O objetivo de ambas é a reparação do dano, a diferença está em como a culpa é atribuída, além dos processos distintos para averiguar a culpa em cada caso (Costa et al., 2024).

Em uma de relação de trabalho, o empregador possui a responsabilidade civil de cuidar da segurança, bem-estar, e saúde dos colaboradores. Em tal contexto, a responsabilidade civil baseia-se na obrigação de ressarcir prejuízo causado terceiros, por ilicitude ou descumprimento de obrigação. No contexto de contratos de trabalho, ter o empregador como responsável é fundamental para assegurar que danos cometidos por violar direitos trabalhistas sejam reparados (Dias, 2023).

Para a responsabilidade civil ser caracterizada, é preciso que estejam presentes elementos que provem que o indivíduo deve ser responsabilizado. Tais elementos foram previstos no texto do Código Civil de 2002, particularmente destacados nos artigos 186 e 927. Em relação ao artigo 186, o Código Civil estabelece que responsabilidade civil é resultado de ato ilícito cometido, com dolo ou não, e que gere prejuízo a outrem (Brasil, 2002).

O artigo 186 versa sobre a responsabilidade subjetiva, que para ser caracterizada necessita da existência de culpa por fatores como negligência, imperícia ou imprudência, ou intenção de causar de fato o dano. Para que a responsabilidade subjetiva seja comprovada, quem acusa tem o ônus de provar que o agente negligenciou seu dever de cuidado, sendo necessário averiguar as atitudes do acusado (Hipólito, 2021).

Por sua vez, a responsabilidade objetiva é abordada no artigo 927, que se caracteriza mesmo sem presença de culpa, sendo necessário somente comprovar o prejuízo e a relação causa/consequência entre o ato do responsável e o dano. A responsabilidade do autor ocorre mesmo que não haja negligência, imprudência ou intenção (Válio, 2018).

A responsabilidade civil é comprovada primeiramente pelo dano sofrido por outrem, que pode ser físico, emocional ou material, causado por uma ação ou omissão. Este dano necessita de ressarcimento, e pode vir em forma material, estética, moral ou existencial. O requisito seguinte para a comprovação de responsabilidade civil é a relação causa/efeito, que prove que o comportamento do acusado causou dano à vítima. Este vínculo é fundamental, pois sem ele não é possível a comprovação de culpa (Hipólito, 2021).

Por fim, o terceiro requisito que caracteriza a responsabilidade civil é o dolo ou culpa. Em casos de responsabilidade subjetiva, o acusado só será considerado responsável se for comprovado dolo ou culpa. Na responsabilidade subjetiva o acusado precisa de fato ter culpa pelo prejuízo causado (Dias, 2023).

Todavia, existem casos onde a responsabilidade civil é considerada objetiva, sem necessidade de provar culpa. Em cenários nos quais existe alto risco atrelado às atividades desempenhadas pelo agente, ocorre atribuição de responsabilidade mesmo que não haja culpa ou descuido, justificando a reparação do prejuízo (Válio, 2018).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o empregador e sua responsabilidade civil estão ligados ao direito que os trabalhadores têm de serem protegidos e indenizados caso ocorra algum acidente de trabalho, prejuízos à saúde ou qualquer outro dano com causa na função laboral. No artigo 7º da Constituição Federal de 1988 é estabelecido que os trabalhadores possuem acesso aos direitos fundamentais, dentre eles o direito a serem indenizados em casos de danos morais, materiais ou físicos, causados por condições de trabalho inadequadas (Brasil, 1988).

A CLT corrobora a responsabilidade do empregador de assegurar um ambiente adequado para a realização do trabalho. Em seu artigo 157, a CLT obriga o empregador a providenciar estratégias para prevenir acidentes, protegendo a saúde física e mental dos colaboradores. Se o empregador for negligente em relação a tais medidas, é possível responsabilizá-lo na esfera civil por qualquer dano que recaia no trabalhador, inclusive na ocorrência de acidente de trabalho e manifestação de doenças ocupacionais (Brasil, 1943).

Em casos de depressão devido ao trabalho, mesmo sendo difícil de provar sua procedência, documentos como contratos, juntamente com provas distintas, podem ser fundamentais para provar qual foi a causa da doença. Esses documentos podem incluir atestados médicos, laudos e exames que atestem a manifestação do transtorno, e o quanto ele afetou a saúde geral do trabalhador, além de sua capacidade para trabalhar. Tais provas são essenciais para que ações de indenização por depressão por atividade ocupacional tenham êxito (Costa et al., 2024).

Já a Síndrome de Burnout é definida como um transtorno de origem laboral, classificado como doença ocupacional, por seus fatores causadores serem associados às condições de trabalho. O reconhecimento no Brasil da síndrome de Burnout sendo uma doença ocupacional garante ao trabalhador direito a ser indenizado e a receber ressarcimento por danos. O artigo 20 da lei nº 8213/91, regulamenta os benefícios englobados pela Previdência Social, definindo que doenças ocupacionais

dão direito para o trabalhador a benefícios acidentários, como por exemplo, o auxílio-doença acidentário, e no caso de invalidez causada pela função laboral, a aposentadoria por invalidez acidentária. Do ponto de vista da justiça do trabalho, o trabalhador pode ser indenizado por danos morais (por causa do tormento psicológico relacionado à doença) e materiais (gastos com atendimento especializado e perda de salário) (Costa et al., 2024).

A Justiça do Trabalho é competente para julgar processos relativos à responsabilidade civil do empregador em relações trabalhistas, principalmente em casos nos quais o prejuízo acontece por causa de condições de trabalho que não respeitam os direitos do trabalhador. Portanto, danos resultantes de ações ou omissões por parte do empregador podem ser incluídos no Direito Trabalhista, já que a responsabilidade civil do empregador se relaciona com suas obrigações com seus colaboradores (Costa et al., 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as Leis Trabalhistas, Constituição Federal de 1988, e jurisprudências do TST, é possível concluir que o empregador possui responsabilidade civil em casos de Síndrome de Burnout e depressão causados pela atividade laboral, quando comprovada a causalidade entre o dolo ou inoperância do empregador e a doença, sendo passíveis de indenização.

Tal ponto de vista é reforçado pelo reconhecimento da Síndrome de Burnout como doença de origem laboral, por parte da OMS, na 11ª edição da Classificação Internacional de Doenças (CID 10). Se, como responsável pelas condições de trabalho de seus colaboradores, o empresário negligenciar aspectos importantes para o bem-estar da equipe, e por consequência esse descuido ocasionar no adoecimento de algum colaborador, ele poderá ser responsabilizado na esfera civil.

Tal reconhecimento, inclusive em território brasileiro, da Síndrome de Burnout como patologia com causa ocupacional assegura para o colaborador diversos direitos, incluindo indenização e ressarcimento devido a danos sofridos. Ressalta-se ainda que o artigo 20 da lei nº 8213/91, cuja função é regulamentar os benefícios agrupados na Previdência Social, define que doenças ocupacionais são geradoras de benefícios acidentários para colaboradores, incluindo o auxílio-doença acidentário e aposentadoria por invalidez acidentária, caso a invalidez tenha sido causada por consequências da função laboral.

Todavia, é importante salientar que, no caso da depressão, a comprovação que de fato foi causada pelas condições de trabalho é mais complexa, pois é uma patologia que pode se manifestar devido a vários fatores. Depoimentos de testemunhas, laudos médicos e técnicos, além de criteriosa análise das condições de trabalho são fundamentais para atestar a causalidade entre o trabalho e o transtorno, de forma a apurar responsabilidades.

De acordo com todas as informações expostas, conclui-se, portanto, que o empregador pode ser considerado responsável civilmente por doenças laborais como a Síndrome de Burnout e a depressão, desde que seja provado que a manifestação das doenças está ligada diretamente com condições de trabalho negligenciadas por parte do empresário.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo editorial, 2006.
- BRANDÃO, Cláudio Mascarenhas. Meio ambiente de trabalho saudável: Direito fundamental do trabalhador, Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 1ª região, jan./ jun., 2010
- BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho: aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 07/07/2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03/07/2025.
- BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso em: 06/07/2025.
- BRASIL. Lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942. Art. 1º. Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de setembro de 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del4657.htm. Acesso em: 09/07/2025.
- CARLOTTO M. S. et al. Burnout syndrome in college students of health area. Psico, v. 37, n. 1, p. 57-62, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/1412>. Acesso em: 09/07/2025.
- COSTA, Nara Márdilla Silva et al. SÍNDROME DE BURNOUT: A RESPONSABILIDADE CIVIL DO EMPREGADOR. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v. 10, n. 11, nov. 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17111/9476>. Acesso em: 10/07/2025.
- DIAS, Tainá. Os impactos jurídicos no tocante à responsabilidade do empregador perante a classificação da síndrome de burnout como doença ocupacional. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/12765/TCC%20Taina%20Zampieron%20Di%20as.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10/07/2025.
- FERNANDES, Ana Luiza, et al. Síndrome de Burnout: consequências e implicações de uma realidade cada vez mais prevalente na vida dos profissionais de saúde. Rev Bras Med Trab, v. 3, n. 14, p. 2022.
- FREUDENBERG H; RICHELSON G. Burnout: the high cost of high achievement. 1 ed. New York: Boston Books, 1980.
- GRAZZIANO E.S., BIANCHI E. R. F. Impacto del estrés ocupacional y burnout em enfermeros. Enferm Glob, v. 18, n. 2, 2010.

HIPÓLITO, Maiza Claudia V. O ambiente e as doenças do trabalho. Disponível em: Minha Biblioteca. São Paulo: Editora Saraiva, 2021.

JODAS D. A., HADDAD M. C. L. Síndrome de Burnout em trabalhadores de enfermagem de um pronto socorro de hospital universitário. Acta Paul Enferm, v. 22, n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/Cwm4H8Sf63h4nMHc6HMwZGs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11/07/2025.

JORGE NETO, Francisco Ferreira et al. A caracterização da depressão e o contrato de trabalho. Revista LTr, v 76, n 12, dez. 2012. Disponível em: <https://convibra.org/publicacao/getPdf/8483/>. Acesso em: 23/05/2025.

LEITE, Carlos Henrique B. Curso de Direito do Trabalho. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

MARTINEZ, Luciano. Curso de Direito do Trabalho: relações individuais, sindicais e coletivas do trabalho. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

MASLACH C., JACKSON S. E. The measurement of experienced Burnout. J Organ Behav, v. 2. n. 2. 1981. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.4030020205>. Acesso em: 10/05/2025.

MASLACH C, et al. Job Burnout. Annu Rev Psychol. v. 52, p. 397-422, 2001. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11148311/>. Acesso em: 13/07/2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID-10. Vol. 1. 10. ed. Brasília: DATASUS, 2021.

ROMAR, Carla Teresa, M.; LENZA, Pedro. Esquematizado: Direito do Trabalho. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2021.

TRINDADE, Marinêz. O desafio do ônus da prova nas ações de acidentes do trabalho e adoecimento ocupacional. in Refletindo sobre a Justiça do Trabalho: passado, presente e futuro. Estudos em homenagem aos 50 anos de ACAT Org. Benizete Ramos de Medeiros. São Paulo: LTr, 2013.

VÁLIO, Marcelo Roberto Bruno. Síndrome de Burnout e a responsabilidade do empregador. São Paulo: LTr, 2018.

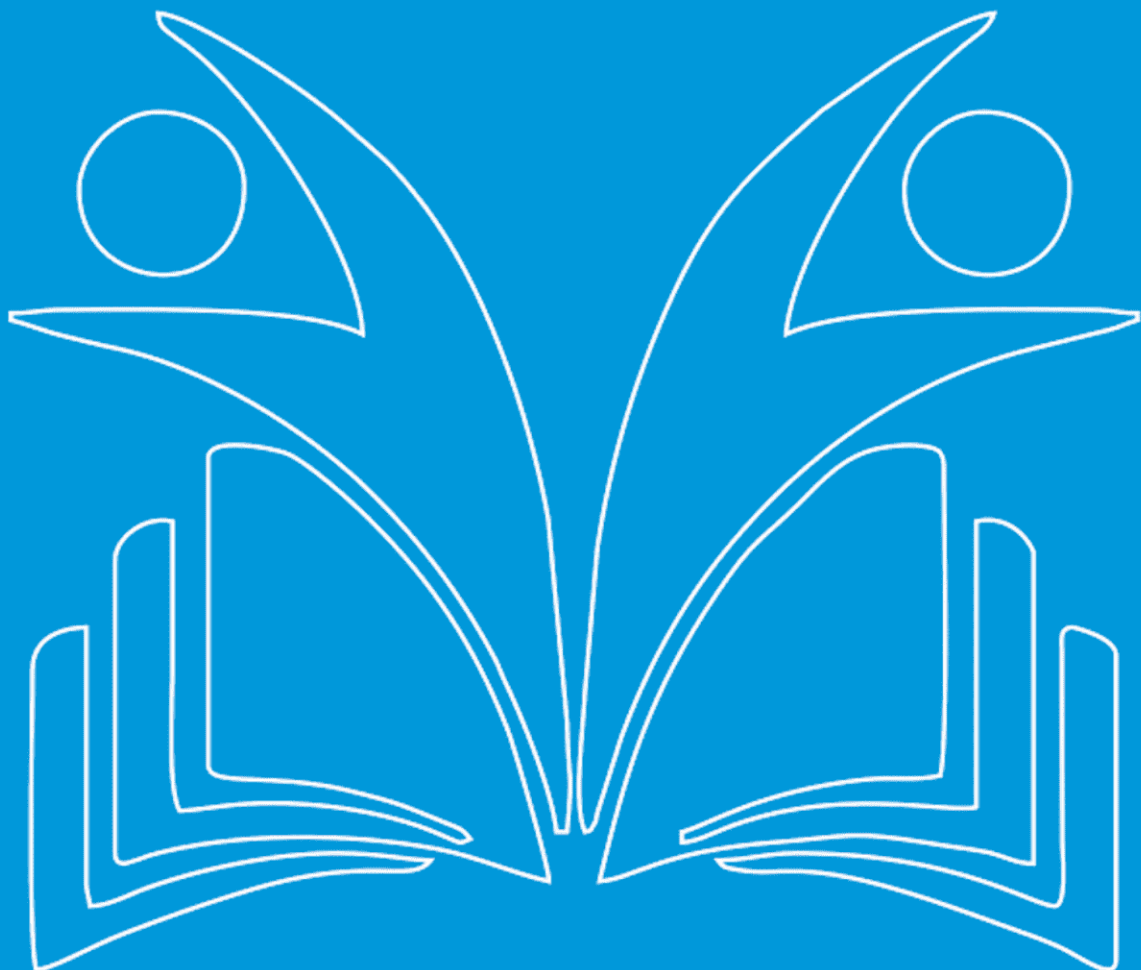
Capítulo 4



10.37423/251010363

PEDAGOGIA MILITAR: CONHECENDO A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO ESPAÇO DAS FORÇAS ARMADAS.

CARLOS AUGUSTO FERNANDES DE MEDEIROS *Universidade Estadual do Piauí*



RESUMO

Este trabalho possui como pressuposto compreender a atuação do pedagogo nos espaços não escolares, tendo como recorte a atuação nas Forças Armadas, cujo eixo de atuação é denominado de Pedagogia Militar. Definiu-se esse campo de investigação sob a justificativa de que o trabalho do pedagogo nessa área possui literatura escassa e não é difundido nem mesmo nos estudos que se referem a educação em ambientes extraescolares, embora o Pedagogo goze de prestígio e reconhecimento elevados dentro das corporações militares. O objetivo geral desse trabalho é delinear o perfil do Pedagogo Militar, e os objetivos específicos consistem em caracterizar a atuação do pedagogo nas forças armadas e conhecer o caráter educacional das atividades desenvolvidas nesses ambientes. A metodologia partiu inicialmente de revisão bibliográfica e documental, utilizando autores como Ghiraldelli (2006), Libâneo (2010), Hamu (2016), Veiga e Souza (2019), dentre outros e legislações referentes a atuação do pedagogo na área militar. Em seguida procedeu-se a realização de uma entrevista estruturada com três pedagogas que trabalham na Marinha, na Aeronáutica e no Ministério da Defesa, respectivamente. Diante do exposto, a experiência metodológica é qualitativa de caráter exploratório-descritivo e consiste em uma pesquisa de campo, em que fora utilizada uma entrevista estruturada. Concluiu-se que o trabalho trouxe informações relevantes para compreensão sobre a atuação do Pedagogo nesses ambientes, compreendendo sobre seu trabalho pedagógico desenvolvido e seu papel na corporação de forma ampla e específica, a partir da reflexão de como se constituem as relações entre os civis e militares.

Palavras-chave: Atuação Pedagógica, Práticas não escolares, Pedagogia Militar.

INTRODUÇÃO

Ao pensar em Pedagogia, vem a mente da maioria dos indivíduos terminologias e conceitos como “ensinar as crianças”, “educação escolar”, “uso de recursos pedagógicos”, “ludicidade e brincadeira”, em que o foco da Pedagogia se centra estritamente na sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem formal. Caso ocorra algum conhecimento de alguma função que não a de professor, certamente conceituará os ambientes de trabalho do pedagogo na gestão e coordenação escolar e na mais otimista das suposições, na pedagogia hospitalar.

Essas concepções, como afirma Ghiraldelli (2006), vem do desenvolvimento do estudo da Pedagogia nos Séculos 16, 17 e 18, em que se centrou a formulação dessa ciência para tentar compreender a criança e a infância, a exemplo dos estudos de Montaigne e Rousseau, partindo de teorias que possuíam o objetivo de partir dessa compreensão para que fosse possível educá-la de acordo com as concepções da sociedade eurocêntrica. Ou seja, havia uma preocupação moral em formar aquele cidadão, a partir dos instrumentos da lei e da moral, sob a luz dos costumes e da vida familiar e do uso dos espaços governamentais, como a escola e os ambientes de saúde, em que se acreditava que estes poderiam “ajustar” a criança para a vida em sociedade (Ariés, 2017).

A essência da compreensão do processo de ensino-aprendizagem, ainda nos dias atuais, é majoritariamente associada ao desenvolvimento das noções de infância, da visão biológica do que seria uma criança que envolvem a criança. Porém, enquanto ciência que estuda as bases do processo de ensino-aprendizagem, a corrente francesa (sociologia), a corrente alemã (filosófico-psicológica) e norte-americana (escola-nova) ganharam força a partir dos Séculos XIX e XX sob as teorias de Emile Durckheim, Herbart e John Dewey, que passaram a compreender os processos de ensino-aprendizagem para além da instituição escolar, conceituando-os a partir de estudos de diferentes áreas (Ghiraldelli, 2006).

No Século XX, somaram-se a essas áreas os estudos da antropologia, da história, das ciências sociais, da biologia, do jornalismo, da teologia, das áreas de exatas e de outros campos do conhecimento, que passaram a procurar responder problemáticas gerais e específicas no campo educacional formal e não-formal, em que o processo de ensino-aprendizagem deixou de preocupar-se apenas com a criança e com a escola e passou a ser visto em uma perspectiva global, cuja educação e seus alicerces didáticos e de assimilação ocorrem nas mais diferentes áreas da vida, mesmo que de forma não-intencional.

Baseando-se nessa nova concepção dos estudos pedagógicos, Ghiraldelli (2006) ressalta que a Pedagogia é entendida como a ciência da educação, pois é o fato social pelo qual a sociedade transmite o seu patrimônio cultural e suas experiências, garantindo uma continuidade histórica, sendo um processo dialético e transversal do indivíduo, que pode se dar em uma instituição formal (escola) ou não-formal (mídia, igreja e outros espaços de convivência).

Com a evolução desses estudos, o leque de possibilidades de atuação do pedagogo consequentemente teve uma grande evolução na sociedade, mesmo que em um contexto nacional esse processo tenha ocorrido de forma tímida, pelo foco na formação de professores para a Educação Básica a partir da Escola Normal, o que impactou na identidade do Pedagogo no território brasileiro.

Tal realidade fora modificada a partir da Resolução CNE/CP nº1 publicada em 15 de maio de 2006, que passou a reconhecer a Pedagogia enquanto Licenciatura, e consequentemente possibilitou a atuação do pedagogo “em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Brasil, 2006, p.1). Todavia, Libâneo (2010), destaca que a publicação da legislação apenas formalizou um processo existente, embora o foco e a preocupação ainda prosseguissem na formação de professores e profissionais para atuação apenas na modalidade de Educação Básica.

O autor frisa que devido as demandas da atualidade e a necessidade dos mais variados serviços possuírem os conhecimentos pertinentes aos estrategemas científicos da educação dentro de sua corporação e a necessidade de se transmitir uma determinada informação, vive-se uma “sociedade pedagógica”, em que esse profissional faz-se presente não só no espaço intraescolar, mas no extra-escolar em espaços como fábricas, sindicatos, partidos políticos, hospitais, museus, forças armadas, órgãos e autarquias governamentais, em empresas, em serviços de saúde, a cultura, ao serviço social, dentre outros locais.

Mesmo com a difusão e uma maior presença do pedagogo nesses ambientes, ainda há uma dificuldade do curso de Pedagogia em compreender onde essas pessoas atuam e como elas atuam nos diferentes espaços, já que a carga horária destinada as atividades do pedagogo fora do escopo educacional é insuficiente e nem sempre os cursos extensionistas chegam a todos os pedagogos, além do foco continuar sendo apenas a Educação Básica, no qual muitos profissionais que possuem um potencial para a pedagogia em outras áreas acabam por evadir do curso, acreditando que há apenas oportunidade nos ambientes escolares.

Freire (1996), salienta que o processo educacional não ocorre apenas dentro da escola, mas também fora dela, em que as possibilidades dos saberes iniciam-se em uma interação e construção para além de sua experiência formadora, em que o indivíduo participa da mobilização do interesse em seu próprio conhecimento a partir dos diferentes espaços de convivência, mobilizando e apreendendo.

Diante das possibilidades de atuação do pedagogo e da mobilização dos diferentes conhecimentos sobre a cientificidade da educação, esse presente trabalho buscou compreender a atuação do Pedagogo nas Forças Armadas, cujo eixo de atuação é denominado de Pedagogia Militar, que é descrita por consistir nas atividades pedagógico-educativas para as corporações presentes nas Forças Armadas, podendo ter uma intencionalidade formal de Educação, ou não, centrando sua práxis na formação do militar, e nos espaços como os de comunicação, de gestão compartilhada com o ente governamental e na concepção de projetos sociais para a comunidade (Hamu, 2016).

Definiu-se esse campo de investigação sob a justificativa de que o trabalho do pedagogo nessa área possui literatura escassa e não é difundido nem mesmo nos estudos que se referem a educação em ambientes extraescolares, embora o Pedagogo goze de prestígio e reconhecimento elevados dentro das corporações militares como a valorização salarial e do seu saber enquanto detentor das técnicas pertinentes a cientificidade do processo educativo.

Outrossim, o objetivo geral desse trabalho foi o de delinear o perfil do Pedagogo Militar, e os objetivos específicos consistiram em caracterizar a atuação do pedagogo nas forças armadas e conhecer o caráter educacional das atividades desenvolvidas nesses ambientes, de forma a reverberar a importância do pedagogo para as corporações das Forças Armadas em suas diferentes especificidades.

A metodologia partiu inicialmente de revisão bibliográfica e documental, em que utilizei autores como Ghiraldelli (2006), Libâneo (2010), Hamu (2016), Veiga e Souza (2019), dentre outros e legislações referentes a atuação do pedagogo na área militar para fundamentar as discussões filosóficas acerca da temática. Em seguida procedeu-se a realização de uma entrevista estruturada com três pedagogas que trabalham na Marinha, na Aeronáutica e no Ministério da Defesa, respectivamente. Diante do exposto, a experiência metodológica é qualitativa de caráter exploratório-descritivo e consiste em uma pesquisa de campo, em que fora utilizada uma entrevista estruturada.

Destarte, espera-se que o presente trabalho possibilite delinear uma compreensão e reflexão concisa acerca da atuação do pedagogo em âmbito militar, desde o seu ingresso nestes ambientes até os

objetivos que norteiam suas práticas educativas, esperando-se assim que o trabalho possa ajudar na difusão da área da Pedagogia Militar, fornecendo subsídios teóricos-metodológicos para a temática, despertando reflexões, conhecimentos e questionamentos para esta área, de forma que este trabalho possibilite ajudar na formulação de futuros estudos sobre essa vertente pedagógica.

METODOLOGIA

A referente pesquisa assume-se sob a abordagem qualitativa, em que os acontecimentos da vida real podem tornar-se objeto de estudo, de forma a mensurar novos saberes e conhecimentos que não podem ser quantificados, sendo o caminho do pensamento e a prática para a realidade e exploratória, pois busca partir de um cenário hipotético para a construção de conhecimentos pertinentes a temática estudada, que subsidiem respostas sobre os questionamentos estabelecidos (Minayo, 2002; Yin, 2016).

Então, para atingir o que se objetiva o estudo, tivemos como entrevistadas: Shirlei Cristiane Nascimento Tavares, Pedagoga da Marinha e Chefe do Departamento do Ensino Profissional do Departamento Fluvial de Minas Gerais; Maysa Freire de Almeida, Pedagoga da Força Aérea Brasileira no Estado de São Paulo e Maria Alessandra Lima Moulin, Pedagoga da Escola Superior de Guerra do Ministério da Defesa em Brasília. As entrevistas foram realizadas entre os dias 2, 5 e 6 de julho de 2021, de forma oral pelo aplicativo de mensagens whatsapp, através de um questionário enviado com 15 perguntas, sendo uma entrevista estruturada.

Yin (2016), caracteriza a entrevista estruturada como um procedimento que se valerá de um questionário formal que lista todas as perguntas a serem feitas, em que o entrevistador busca ter uma amostra de um fenômeno de forma mais precisa possível, avaliando a convergência entre as respostas estabelecidas por diferentes pessoas sobre uma temática, que no caso deste trabalho é sobre a vivência das entrevistadas no espaço da Pedagogia Militar.

REFERENCIAL TEÓRICO

A abordagem da educação enquanto transmissão cultural e social nas Forças Armadas possui uma origem incerta, existindo poucos registros sobre a Pedagogia Militar dentro do campo teórico. Veiga e Souza (2019), destacam que as primeiras informações sobre o processo educacional em âmbito militar

se deu de maneira informal no Século XVII, no Império Russo com o czar Pedro, no que se refere a preocupação com a Educação a partir da entrada dos mais jovens nas tropas.

Epistemologicamente falando, essa Pedagogia surge com o objetivo de treinar soldados e marinheiros no que é necessário no campo de batalha, a educação de sua honestidade, lealdade, coragem, firmeza e disciplina, para que estes desde a sua juventude pudessem estar preparados para servir a sua pátria a partir das guerras estabelecidas. Esse exemplo do Império Russo, estendeu-se para a Europa, mas não consistia em um caráter explícito do processo educacional dessas forças, tampouco na formação de figuras profissionais para a transmissão desses conhecimentos, sendo um conhecimento empírico.

Aqui no Brasil, os primeiros registros da Pedagogia no ambiente militar se deram a partir do Século XIX com a atuação do Pedagogo em abrigos nas dependências da Marinha e nos anos 30 e 40 do Século XX com Fernando de Azevedo, em que se possuía objetivos semelhantes aos do Império Russo, porém com a diferença de preparação dos soldados a partir do currículo escolar, desde sua adolescência, a partir das práticas de Educação Física (Hamu, 2016).

Porém, apesar desses poucos registros, podemos utilizar como uma origem ou um marco da atuação do Pedagogo nessa área a aprovação das leis 7.549/86 da FAB (Força Aérea Brasileira) e 7.831/89 do Exército, em que houve a criação do Quadro Complementar, ficando estabelecido que:

É criado o Quadro Complementar de Oficiais - QCO, destinado a suprir as necessidades de suas Organizações Militares - OM com pessoal de nível superior para o desempenho de atividades complementares [...] § 1º São considerados de natureza complementar os cargos e funções cujas atividades não estão relacionadas diretamente com as operações militares e exijam, para o seu desempenho, pessoal com formação superior específica, não existente nos atuais Quadros, Armas e Serviços; § 2º O Ministro do Exército definirá as áreas de atividades complementares de que necessita a Força Aérea e Terrestre, especificando, quando necessário, as subáreas que caracterizam uma especialização dentro dessas áreas de atividade (Brasil, 1986; 1989, grifo nosso).

A Marinha, a partir da lei 9.519/97, também possui sua legislação acerca da inserção de profissionais de diferentes áreas, estabelecendo que "os Oficiais do Corpo Auxiliar da Marinha exercerão cargos técnico-administrativos que visem às atividades de apoio técnico e às atividades gerenciais e administrativas em geral" (Brasil, 1997, p.1). Ou seja: abre-se a possibilidade da inserção de diversos profissionais como médicos, psicólogos, nutricionistas e pedagogos.

Embora a possibilidade de atuação tenha se aberto, necessariamente a atuação do pedagogo é interligada às patentes existentes das forças armadas, sendo necessário ser no mínimo um primeiro tenente para cumprir as funções referentes ao Pedagogo, mas caso o Pedagogo tenha sido aprovado

em concurso, ele já entra sob essa patente na corporação. Outro destaque pertinente a essas leis, é que ao mesmo tempo que garantem a atuação do Pedagogo e demais profissionais nas Forças Armadas, também permitiram o ingresso de mulheres nessas instituições, que historicamente se caracterizaram como ambientes masculinos.

Atualmente, nas Forças Armadas, Hamu (2016, p.23) caracteriza a trajetória do Pedagogo na corporação da seguinte forma:

A inserção do pedagogo nas Forças Armadas acontece através de concurso público. O processo seletivo é composto de provas escritas (língua portuguesa, conhecimentos especializados e redação), inspeção de saúde, exame de aptidão psicológica, teste de avaliação do condicionamento físico e validação documental. Após todas as etapas, o candidato desenvolve um curso de formação no Centros de Instrução das respectivas Forças escolhidas. O concurso serve tanto para os Oficiais de carreira como para os militares temporários. Os militares temporários permanecem por 8 anos. Já os oficiais de carreira, por pertencerem efetivamente ganham a possibilidade de crescerem dentro da Organização Militar subindo a sua "patente" através de cursos e provas realizadas internamente. O salário inicial é entre R\$ 4.000 a R\$ 9.000.

Ao ser aprovado, o Pedagogo atua nas áreas: Educacional, que é nas escolas militares; Secretaria Militar, que é onde se forma os profissionais das Forças Armadas para atuar nas diferentes situações de guerra e emergência, formulando os processos avaliativos; Hospitais militares, na formulação de programas de saúde e demais setores como os de comunicação, programas voltados para o esporte, delegacias e projetos sociais.

Ademais, a figura do Pedagogo como agente da ciência educacional é valorizada nesse ambiente, em que o processo educativo é fomentado nas diferentes áreas da seara militar, sendo institucionalizada uma cultura educativa na formação de soldados e da comunidade que está em seu entorno, como a divulgação midiática e os projetos realizados diretamente com os cidadãos e indiretamente em parceria com o poder público.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

• Apresentação – Entrevistada 1

Maria Alessandra Lima Moulin é formada pela Universidade de Brasília (UnB), desde sua formação ela atuou como bolsista, integrante de grupo de pesquisa, grupo PED, financiado pela Coordenação de

Ensino Superior do Ministério da Educação. Desde a época da Graduação sempre atuou na Pedagogia, e quando se formou, trabalhou em escolas em Brasília, com orientação educacional e como Coordenadora Pedagógica, Docente no Ensino Superior e como consultora no Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Social, além de analista e assessora educacional, possui uma formação ampla dentro da área pedagógica. No momento da entrevista ela atuava na Escola Superior de Guerra do Ministério da Defesa.

(Pergunta) Por que você optou em atuar nas Forças Armadas? E como se deu sua inserção nesse campo de atuação?

(Resposta) Sobre a escolha da Aeronáutica, eu tinha passado por uma perda pessoal, perdi um filho, e estava um ano fora do mercado e uma amiga que estava já atuando conhecia meu trabalho e tínhamos trabalhado juntas como docente no Ensino Superior, ela já estava trabalhando na Aeronáutica e tinha passado nesse processo seletivo, me mandou o edital e aí eu vi que o Edital da Aeronáutica é de acordo com a experiência profissional, uma capacidade técnica, a comprovação da titulação e a comprovação dos anos de trabalho dentro da área que vai atuar e aí tive essa opção. Meu pai é militar, é da aeronáutica, é da reserva e era controlador de tráfego aéreo, então eu já conhecia um pouco da aeronáutica, mas não sabia que existia essa possibilidade de atuar dessa forma (como pedagoga), essa minha amiga estava atuando na aeronáutica, mas eu nem sabia que ela estava fazendo esse processo seletivo, e ela me informou tudo isso, como é que faria e foi assim que eu me organizei pra entregar meus documentos, minhas titulações e toda a comprovação da minha experiência profissional.

(P) Quais as funções que você exerce e exerceu no seu campo de atuação nas Forças Armadas? Descreva-as.

(R) Então, minha atuação foi dentro da Diretoria de Ensino, trabalhando com avaliação institucional, então nós fizemos avaliação de todas as escolas num primeiro momento, e agora foram estruturados outros normativos que a equipe está fazendo isso agora, eu já não estou mais na Diretoria de Ensino, mas durante o período que fiquei lá, que foram 6 anos, a gente trabalhou com esses normativos, com avaliação institucional, com o Plano de Modernização do Ensino, com Projeto Estratégico de Ensino da Aeronáutica, além disso também, eu promovi junto com a equipe, mas fico feliz de ter sido a pessoa que pensou isso, que foi a pessoa que organizou isso inicialmente, dois simpósios e o comando que abraçou, o Brigadeiro Mesquita abraçou demais essa proposta de fazer um simpósio, de pensar o ensino, então se você colocar lá no google "Simpósio de Ensino SIMPE DIRENS" e "Simpósio Pedagógico da Aeronáutica", você vai poder observar que foram eventos muito marcantes, muito importantes e pra mim foi algo que me trouxe uma oportunidade muito grande, eu cresci muito, aprendi muito e foi um desafio muito grande. Os Simpósios foram a nível nacional, um foi em Brasília em 2017 e o outro foi feito no CIAAR, que é uma das instituições da Aeronáutica em Lagoa Santa-MG e foi feito em 2019, foram dois simpósios que a gente realmente colocou todas as pessoas diretamente relacionadas a cadeia de comando do Ensino, e as Pedagogas também, todos os Pedagogos das escolas discutindo a imersão sobre os projetos estratégicos para o Ensino da Aeronáutica.

(P) Como se dá a formação do pedagogo dentro das Forças Armadas para o aprimoramento da sua atuação? Qual é a relevância do Pedagogo nas Forças Armadas? E como esse profissional é visto dentro da corporação?

(R) Eu acho que a atuação do Pedagogo é imprescindível, principalmente dentro de uma escola. A Escola Superior de Guerra em Brasília está mudando para uma Escola Superior de Defesa, a atuação da escola vai ser mais voltada pra essa relação entre civis e militares, e acho que a visão do Pedagogo não só como profissional da educação, mas como uma vertente, por exemplo, no caso das Tenentes, a Capitã, da equipe em si, toda a nossa formação é fora do meio militar, então a gente tem uma visão tanto de fora(civil), quanto de dentro(militar). Atuei o tempo todo no meio civil e agora nos últimos oito anos no meio militar, então essa vertente ela é muito importante, principalmente numa escola em que se atua com os dois setores (civil e militar). Eu acho que é importante ter o Pedagogo para organização, para pensar o processo de ensino, o planejamento, a relação de ensino-aprendizagem, focar nesses processos e auxiliar a equipe docente, que é uma equipe extremamente com capacitação técnica enorme, nossos professores são do magistério federal, concursados, e nós temos os coronéis também que são altamente capacitados na área de atuação, mas que precisam dessa visão do processo de ensino-aprendizagem, e da melhoria dos processos para essa relação, e nisso o Pedagogo tem uma visão melhor sobre, e pode atuar dessa forma, além de uma análise, a avaliação do ensino, que pra gente é de uma extrema importância porque a gente pode retroalimentar o planejamento, modificar, mudar, trabalhar na base do planejamento dos projetos pedagógicos de curso, então é uma atuação extremamente importante na estrutura dos cursos, no acompanhamento da execução desses cursos e na avaliação para um novo planejamento. Então eu acredito que o Pedagogo tem essa visão maior e tenha essa função dentro da Escola (ESG), é como a nossa equipe atua dentro da Escola Superior de Guerra, futura Escola Superior de Defesa.

(P) Ao atuar nas Forças Armadas, você sentiu falta do aprofundamento específico de alguma disciplina do curso de pedagogia?

(R) Eu falei um pouquinho sobre a minha formação pedagógica, da necessidade que eu senti de fazer um mestrado dentro da área de Ciências Internacionais e de Ciências Políticas, mas a minha formação pedagógica não senti falta não, acho que a minha formação tenho uma grata satisfação de ter feito parte de um grupo especial de Treinamento, da CAPES, do PETI, eu tive a possibilidade de trabalhar com professoras excelentes dentro da UnB, então na minha formação de base eu não senti falta de nada da formação pedagógica. O que eu senti falta foi entender um pouco mais sobre o meio militar e foi por isso que busquei essa parte, e aí após a finalização desse mestrado eu fui convidada pra atuar na Escola Superior de Guerra, que é dentro do Ministério da Defesa, que é um órgão acima do comando da Aeronáutica e eu hoje atuo na Escola superior de Guerra como Coordenadora Pedagógica, então todos os meus conhecimentos pedagógicos da minha formação de base e da minha formação curricular, que a gente tá em formação o tempo todo, eles me deram suporte teórico e metodológico para eu poder atuar na área.

(P) Como se dá o planejamento, acompanhamento, avaliação e elaboração das atividades na função que você exerce?

(R) O planejamento das atividades é feito em conjunto, feito com a equipe da divisão pedagógica, em um nível micro, que a gente atua diretamente com os cursos, com os diretores de curso, então todo trabalho de avaliação do ensino feito por nossa equipe é feito desde a estrutura dos instrumentos, de como ele vai ser aplicado, da forma que ele vai ser feito, da data. Então toda essa parte do planejamento ela é feita na equipe pedagógica, nós somos cinco hoje, duas militares oficiais superiores, uma capitã de fragata da Marinha que é a chefe da divisão, uma tenente-coronel da Aeronáutica e três tenentes, na qual eu me incluo, uma da Aeronáutica, uma do Exército e uma da Marinha, então nós temos a representatividade das três forças dentro da divisão pedagógica. Além disso nós temos uma atuação direta com o comando seja informando o resultado das nossas avaliações, do resultado das atividades, esse resultado da o feedback, a gente faz uma avaliação

pós-ação e dentro dela a gente coloca todas as informações que foram passadas, tanto pelos alunos, como pelos docentes, como pelos diretores de curso na execução do curso, então nós temos todo um planejamento, então o trabalho da Pedagogia é o da avaliação do Ensino, e o trabalho de acompanhamento dos docentes. Então é um trabalho realmente de Coordenação Pedagógica, a gente atua da Escola Superior de Guerra como Coordenadoras Pedagógicas de Curso, além disso nós elaboramos os projetos pedagógicos, trabalhamos diretamente com os diretores, com os docentes e com o comando, então é um elo entre essas diversas atividades. Internamente também fazemos nossas avaliações sobre o trabalho que está sendo executado, a gente divide entre a gente essas tarefas dos cursos, mas ao mesmo tempo temos o trabalho de discutir sobre cada um dos cursos entre a equipe, entre o que está sendo feito, o que pode ser melhorado, sobre os documentos, sobre os instrumentos de avaliação e de como utilizá-los, a parte tecnológica mais diretamente. E a gente se capacita internamente também para que a gente melhore esses instrumentos. Trabalhamos nas semanas pedagógicas com a capacitação dos professores, dos diretores de curso, que são na sua maioria coronéis, capitães de mar e guerra. Então trabalhamos com essa vertente também (Formação Continuada), da equipe da Escola Superior de Guerra, trazendo principalmente nas últimas semanas pedagógicas trabalhamos com essa questão das metodologias ativas, existe a possibilidade de trabalhar com currículo com competência em alguns cursos da ESG, então nós trouxemos especialistas também nessa área, fazendo parceria com o CEUB e parceiros de outras instituições militares também, para que a gente possa fazer essa atuação em conjunto e a formação continuada da nossa equipe.

(P) A área militar para o Pedagogo é pouco divulgada dentro das mídias. Ao que você atribui esse fenômeno?

(R) Bem, sobre essa questão da dicotomia, eu não sei, talvez falte um pouco mais de informação na mídia, porque hoje em dia se for parar pra pensar o oficial temporário nas três forças, se eu não me engano, gira em torno de 50 a 60%, existe uma determinação que esses oficiais temporários sejam um percentual maior, por questões até orçamentárias nas três forças. Então, não sei porque não há tanta divulgação, a gente dentro do nosso meio, todas as vezes que sai edital a gente sempre está divulgando entre as nossas redes, sempre que possível. Mas acredito que falta uma divulgação maior na mídia, que as pessoas conheçam um pouco mais sobre o trabalho, a importância do trabalho do oficial temporário dentro das forças, eu acho que talvez seja isso, talvez falte um pouco mais dessa divulgação. Não sei dizer por que não existe essa divulgação em massa, mas de maneira geral eu vejo que não tem (divulgação) das medidas do que e as forças armadas, do que fazem. Acho que é uma falta mesmo de maneira geral tanto do Ministério da Defesa, quanto das Forças Armadas de divulgar um pouco mais o que faz. Eu fui coordenadora agora de um curso de defesa nacional do poder legislativo, para assessores parlamentares, e era uma das questões que todos eles falavam incessantemente durante o curso é "poxa, a gente não sabe o que as forças armadas fazem", "a gente não sabe a importância dessa área de defesa nacional pro país", e a gente estava lidando com pessoas que trabalham com a legislação, pessoas relacionadas diretamente aos conselhos, as comissões que discutem e que debatem temas relacionados as forças armadas e a defesa nacional, e as pessoas não tinham noção do que era as forças armadas, então eu acho que talvez falte isso, um pouco mais de divulgação. É o que a gente fala do cacarejar, quando a galinha coloca os ovos e começa a cacarejar pra dizer que colocou o ovo. Então acho que falta um pouco isso, falta dizer por que veio, a que veio e o que é feito dentro das Forças Armadas, e também a visão do profissional dentro desse contexto.

(P) Quais os desafios que o Pedagogo enfrenta no ambiente não-escolar de uma maneira geral, e de forma mais específica nas Forças Armadas?

(R) Olha, como desafio, eu vejo dentro ali da Aeronáutica a nossa patente. A gente tem uma formação, a maioria dos profissionais que entram, eu estou falando como Pedagoga. Os Pedagogos entram ali com uma experiência muito grande no meio civil, então o primeiro desafio é entender a realidade desse contexto militar e contribuir para algumas mudanças também. Então o que falta muitas vezes é que você tem muito conhecimento sobre a área, mas não tem a patente necessária pra decidir ou pra tentar organizar determinados contextos. Eu tive sorte de ter profissionais, de ter tenentes-coroneis, coronéis, que foram minha chefia direta, que colaboravam muito com isso, tinham uma visão muito próxima dessa necessidade de mudança e que contribuíam pra isso. Mas o desafio é esse, é você se colocar dentro da sua área com seu conhecimento técnico, tendo uma patente não muito alta e você tentar equacionar essa visão no meio militar, de que o tenente é um profissional que ainda não sabe muito, porque tá acabando de sair da academia. Só que o tenente temporário não é o que acabou de sair de uma academia ou do ensino superior, ele tá ali porque tem muita experiência, então as vezes acho que dentro do meio, a dificuldade é essa, de ver o profissional. Eu estou dizendo um dos desafios que eu tive, mas isso não foi uma realidade em todas as áreas em que atuei, na maior parte das vezes o que eu tive foi um incentivo e toda uma colaboração dos oficiais superiores pra ajudar nessa parte política, que é igual uma escola, em que o diretor da escola tem uma série de ações e de determinações que o orientador educacional não vai ter, mas ele tem que ir lá conversar, dialogar e mostrar seu ponto de vista, então o desafio dentro do meio militar foi esse. E eu acredito que conseguimos vencer bastante coisa, e estou feliz com o trabalho que fiz lá dentro, com o aprendizado que foi muito grande, e estou saindo daqui a dois meses, e muito feliz com tudo que eu aprendi e tudo que eu pude proporcionar com meus conhecimentos pra Força Aérea.

(P) Quais são as suas perspectivas enquanto pedagogo dentro da FAB? Pretende fazer alguma especialização para o aprofundamento das atividades que você desenvolve dentro deste ambiente atualmente?

(P) Na sua opinião, qual é a relevância do pedagogo buscar outros campos de experiência além da sala de aula?

(R) Bom, eu me formei em 1998 na Universidade de Brasília, na verdade no início de 1999 por que a gente teve uma greve e a formatura ocorreu no início do ano seguinte, mas eu sou do segundo semestre de 1998. De lá pra cá eu atuei em todas as áreas, eu não atuei somente em sala de aula, aliás, eu atuei em sala de aula como Pedagoga, trabalhei muito pouco com Educação Infantil, trabalhei mais com uma formação de Jovens e Adultos, e muito mais com a formação de Adultos porque trabalhei no Ensino Superior, e também trabalhei com Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional, então não necessariamente como Pedagoga eu atuei em sala de aula pras crianças. Então eu vejo que a formação do Pedagogo é uma formação muito ampla, mesmo quando eu ainda tinha o currículo, e na minha época o currículo já era direcionado, e não um currículo generalista e mesmo assim ele já dava um suporte teórico e metodológico para que a gente pudesse atuar em várias áreas, e eu acredito que o pedagogo tem que ousar, o pedagogo tem que realmente pensar fora da caixinha, as pessoas as vezes falam que o militar pensa dentro da caixinha, mas as vezes o pedagogo também pensa muito nessa vertente de que "eu vou só atuar em uma determinada área", e tem um universo aí, e como a gente pensa em processos de ensino-aprendizagem, olha o quão rico isso é! A gente tem processo de ensino-aprendizagem acontecendo em vários meios, não necessariamente no meio escolar, nós temos várias outras formas de atuar, e eu acho que o pedagogo, e aí é minha sugestão, de quem já tem um pouquinho de carreira, pra quem está entrando, pra quem está iniciando esse processo, de pensar e estruturar a sua carreira de forma ampla, não atuando em um seguimento apenas, não estou nem falando sobre a área escolar, estou falando de uma forma geral, em áreas diferenciadas. Seja coordenação, seja

orientação, seja em um ambiente hospitalar, em um ambiente empresarial, então abrir a mente pra outras possibilidades. Eu atuei na maior parte do tempo na área de gestão educacional, mas pra atuar na área de gestão educacional eu precisei entender muito dos processos. Então eu acho que é importante que o pedagogo ouse, eu acho que a ousadia é essencial na formação do profissional de educação, seja ele qual for, e do pedagogo ainda mais, que tem uma vertente ainda maior nesse aspecto.

• Apresentação – Entrevistada 2

Shirlei Cristiane Nascimento Tavares é Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), com habilitação em Educação Especial e Administração Escolar. No ano de 1997 foi aprovada no Processo Seletivo para Oficial Temporária da Aeronáutica e designada para desempenhar funções na Academia da Força Aérea (AFA), local que serviu por quase 3 anos, quando foi admitida no Concurso para o Quadro Técnico da Marinha do Brasil para então, ser Oficial de carreira da referida Força. Antes de entrar nas Forças Armadas atuou como professora em uma escola de Educação Especial para pessoas com Deficiência Mental por 6 meses.

(Pergunta) Por que você optou em atuar nas Forças Armadas? E como se deu sua inserção nesse campo de atuação?

(Resposta) Na época um conhecido que era Suboficial da Aeronáutica, falou sobre o concurso e me incentivou a fazer a prova para Oficial Temporária da Aeronáutica, até então uma atividade desconhecida por mim, por não haver tanta divulgação da possibilidade de atuação do Pedagogo dentro das Forças Armadas. Após a aprovação no Processo Seletivo da Aeronáutica o aluno passa por um curso de adaptação ao Oficialato, que no meu caso durou 3 meses, cujo propósito é adaptar o aluno a vida militar, onde são abordadas diversas disciplinas sobre as rotinas administrativas, legislação, regulamentos, regras de comportamento e etc., tudo que envolve a nova "profissão". Para mim foi uma experiência única e muito significativa pois, além é claro do novo salário, descobri um novo mundo cheio de novas oportunidades. A adaptação a vida militar não foi difícil, por conta da minha personalidade. Na Academia da Força Aérea (AFA) desempenhei funções ligadas as atividades de administração escolar, por quase 3 anos.

(P) Quais as funções que você exerce e exerceu no seu campo de atuação nas Forças Armadas? Descreva-as.

(R) Nestes 21 anos como Oficial pedagoga da Marinha já desempenhei diversas funções, principalmente as ligadas a administração escolar e já atuei como instrutora em cursos internos. Trabalhei por 10 anos na escola de formação de pilotos da Marinha e na escola de formação de oficiais da Marinha Mercante. Atualmente sou Chefe do Departamento de Ensino Profissional Marítimo da Capitania Fluvial de Minas Gerais onde exerço diversas funções, principalmente como gestora de equipes.

(P) Como se dá a formação do pedagogo dentro das Forças Armadas para o aprimoramento da sua atuação?

(R) A formação do profissional de educação, não finda após o término do curso de graduação que fornece um leque enorme de opções profissionais e diversidade de atuação deste profissional. Há anos o pedagogo ficava muito restrito as atividades desempenhadas dentro das escolas e com crianças, entretanto com o avanço de estudos relativos a aprendizagem, sobre a importância das funções cerebrais para o desenvolvimento do ser humano, a pedagogia também avançou e cada vez mais há necessidade de aperfeiçoamento e novas aprendizagens que possibilitem melhoria na qualidade do trabalho do pedagogo. Após a minha entrada na Marinha realizei os seguintes cursos de pós-graduação: Neuroaprendizagem, Neuropsicopedagogia Clínica e Educação a Distância.

(P) Ao atuar nas Forças Armadas, você sentiu falta do aprofundamento específico de alguma disciplina do curso de pedagogia?

(R) Não, porém a continuidade dos estudos possibilita ao profissional a atualização necessária para a realização das atividades.

(P) Como se dá o planejamento, acompanhamento, avaliação e elaboração das atividades na função que você exerce?

(R) A Marinha, por meio de decreto próprio, tem a sua própria legislação de ensino que trata do Sistema de Ensino Naval que abrange diferentes níveis e modalidade de ensino, finalidades de cursos estágios e estabelecimentos de ensino. Na estrutura da Marinha há Diretorias Técnicas que normatizam as atividades a serem realizadas nas organizações militares, e essas mesmas Diretoria acompanham a execução dos planejamentos, que seja por meio de sistemas, quer seja por meio de relatórios e outros documentos administrativos.

(P) Qual é a relevância do Pedagogo nas Forças Armadas? E como esse profissional é visto dentro da corporação?

(R) A Marinha do Brasil valoriza seus profissionais e entende que as habilidade e competências requeridas para as atividades relativas a educação e sobre o fazer pedagógico são atribuições dos Pedagogos. Os militares possuidores de curso superior, e após serem aprovados em concurso público, são declarados Oficiais conferido por ato do Presidente da República e confirmado em Carta Patente (documento que confere a legalidade e é prerrogativa somente dos Oficiais) Não há discriminação ou benefícios há qualquer tipo de profissional, tendo em vista que existe dentro das Forças Armadas um plano de carreira e durante o passar dos anos vamos sendo promovidos, indistintamente, por interstício de tempo e/ou realização de cursos de carreira, começamos como Oficiais Tenentes e vamos para a reserva como Capitão de Mar e Guerra (Coronel).

(P) A área militar para o Pedagogo é pouco divulgada dentro das mídias. Ao que você atribui esse fenômeno?

(R) Acredito que, de modo geral nas três Forças Armadas, ainda há poucos profissionais da área e talvez por isso a dificuldade de encontrar profissionais que falem sobre o assunto. Eu mesma dei início a esse projeto neste ano e espero poder ajudar, cada vez mais, estudantes e profissionais a ter acesso a informações relacionadas a pedagogia dentro das Forças Armadas. Me ajudem nessa divulgação, pois mais pessoas poderão aumentar suas possibilidades de inserção na vida militar.

(P) Quais os desafios que o Pedagogo enfrenta no ambiente não-escolar de uma maneira geral, e de forma mais específica nas Forças Armadas?

(R) Bem acredito que os desafios são inerentes a qualquer atividade, e graças a eles, evoluímos, não só como profissionais mas também como seres humanos. Entendo que os desafios na área militar são atinentes ao seu desempenho como Oficial que inclui diversas outras atribuições além da pedagogia. Como Oficial, você será gestor(a) de equipes e o exercício da liderança é constante, além de habilidades relacionadas a administração.

(P) Quais são as suas perspectivas enquanto pedagogo dentro das Forças Armadas? Pretende fazer alguma especialização para o aprofundamento das atividades que você desenvolve dentro deste ambiente atualmente?

(R) Sempre tenho a intenção de realizar cursos com o propósito de ampliar meus conhecimentos. Estou sempre aberta a novos desafios.

(P) Na sua opinião, qual é a relevância do pedagogo buscar outros campos de experiência além da sala de aula?

(R) Acredito que muitos profissionais que buscam a Pedagogia nem sempre se identificam com o trabalho realizado em sala de aula, portanto ter conhecimento dos vários ramos da pedagogia auxilia na colocação profissional e principalmente na realização pessoal. Gostar do que faz é fundamental para o exercício de qualquer profissão. No passado as atividades do pedagogo se restringiam a sala de aula, e principalmente no exercício do magistério infantil. Atualmente podemos observar, cada dia mais, uma ampliação no emprego deste profissional, que pode oferecer vários caminhos para quem escolhe essa profissão. Muito além da sala de aula, o pedagogo pode trabalhar em editoras, empresas, pesquisas, hospitais, desenvolvimento de jogos, administração escolar dentre outros.

• Apresentação – Entrevistada 3

Maysa Freire de Almeida é Pedagoga formada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com especialização em Deficiência Mental, Deficiência Visual e Atendimento Educacional Especializado e Mestrado em Ciências Políticas e Relações Internacionais pela Universidade da Força Aérea (UNIFA). No momento da entrevista era Pedagoga pela Força Aérea Brasileira e atua no setor adjunto da seção da instrução de militares temporários da FAB.

(Pergunta) Por que você optou em atuar nas Forças Armadas? E como se deu sua inserção nesse campo de atuação?

(Resposta) Entrei no Quadro de Oficiais Convocados da FAB em outubro de 2013, por meio de um processo seletivo do Aviso de convocação, seleção e incorporação de profissionais de Nível Superior, na área Técnica, com vistas à prestação do serviço militar temporário, para aquele ano e escolhi a Academia da Força Aérea, sediada em Pirassununga/SP, por ser natural da cidade. Anterior à incorporação, participei de outro processo seletivo e de um concurso no Quadro, sendo o que me motivou foi a carreira militar e a atuação no ensino superior.

(P) Quais as funções que você exerce e exerceu no seu campo de atuação nas Forças Armadas? Descreva-as.

(R) A contar de fevereiro de 2014 a agosto de 2017 exerci o cargo de Chefe da Subseção de Psicopedagogia do Corpo de Cadetes da Aeronáutica, sendo as principais atuações o acompanhamento de cadete com baixo desempenho, capacitação de Instrutores do Campo Militar e o Programa de Formação de Valores. De agosto de 2017 a fevereiro de 2019 fui Chefe Seção de Planejamento de Ensino da Divisão de Ensino da AFA, tendo como principais atuações o currículo, calendário acadêmico, plano de ensino, plataforma de ensino, dentre outras. De fevereiro de 2019 a novembro de 2020 exerci a função de Adjunto da Seção de Instrução de Militares Temporários da Divisão de Ensino, tendo como principais atuações: planejamento, coordenação, ministrar aula, programação, calendário, formação, avaliação, questionário sociométrico e de Engajamento de Estudante dos estágios. Atualmente, exerço o cargo de Chefe do Setor de Melhorias de Processos da Divisão de Ensino, tendo como principais atribuições: assuntos educacionais, assessoria legislativa, norma padrão e gestão de processos.

(P) Como se dá a formação do pedagogo dentro das Forças Armadas para o aprimoramento da sua atuação?

(R) O Oficial de Pedagogia concorre a cursos de gestão de ensino, entre outros, desde que seja indicado pelo Chefe e/ou manifeste interesse, o mesmo curso é oferecido para qualquer outro Oficial que possui interesse em trabalhar no ensino. O Pedagogo que incorpora no Quadro de Apoio, por meio de concurso público, participa dos Cursos de Aperfeiçoamento de Capitão e de Oficial Superior, conforme sua ascensão de Posto na hierarquia militar. A FAB apoia a formação continuada de qualquer profissional do magistério, desde que este manifeste interesse particular, oportunizando dispensa do expediente para pós-graduação *Stricto Sensu*.

(P) Ao atuar nas Forças Armadas, você sentiu falta do aprofundamento específico de alguma disciplina do curso de pedagogia?

(R) Fiz a graduação em Pedagogia no início dos anos 2000, numa época que nem todos tinham acesso à internet, eu me recordei quando a professora nos levou no laboratório de informática e nos orientou a montar um endereço de e-mail para correspondência e, de lá pra cá, o ensino evoluiu, assim como as políticas de educação. A mudança de modalidade de ensino, da Educação Básica para o Ensino Superior, que me fez buscar aprofundamento em novas leituras, participações em Congressos e Mestrado. Contudo, tive necessidade em me aprofundar nos conceitos da Administração Pública, por ser um órgão público e extremamente burocrático.

(P) Como se dá o planejamento, acompanhamento, avaliação e elaboração das atividades na função que você exerce?

(R) Por meio das diretrizes de Comando da Diretoria de Ensino da Aeronáutica (DIRENS) em Brasília. As tarefas do setor são publicadas em boletim com prazos a serem encaminhados à DIRENS, na qual existem regulamentos para confecção/elaboração desses documentos. Os setores são responsáveis por elaborar a sua Norma Padrão de Ação (NPA) e realizar as atribuições, bem como atualizá-la.

(P) Qual é a relevância do Pedagogo nas Forças Armadas? E como esse profissional é visto dentro da corporação?

(R) O Pedagogo da AFA, que é uma organização militar na modalidade de ensino superior, tem como incumbência realizar as atribuições do setor que chefia ou é subordinado. Compete aos militares que compõem os setores: coordenar as atividades de avaliação e de acompanhamento do desempenho acadêmico; avaliar a qualidade das atividades acadêmicas realizadas em todos os eixos temáticos dos cursos; acompanhar, orientar e participar dos processos de assessoramento psicopedagógico; desenvolver ações de prevenção e intervenção psicopedagógica; acompanhar e assessorar assuntos relativos ao desempenho do cadete, nos aspectos acadêmico, militar e da instrução aérea; solicitar, orientar e avaliar a elaboração e atualização dos Planos de Disciplina; organizar, anualmente, a "Semana de Atualização Didático-pedagógica" para o corpo docente da AFA; gerenciar as disciplinas e cadastro de docentes e discentes na plataforma moodle; elaborar e coordenar as atualizações dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos Cursos

ministrados na AFA; participar dos trabalhos de validação curricular; propor estudos para as alterações dos documentos de ensino; e divulgar, anualmente, as grades de curso semestrais e anuais; coordenar o planejamento das atividades escolares; gerenciar as mudanças na programação das atividades escolares; elaborar a proposta do calendário; elaborar e divulgar a programação das atividades escolares; gerenciar os processos relativos à emissão, à entrega e ao arquivo dos Diplomas, Históricos e Currículos Escolares; coordenar o processo de registro de frequência dos cadetes às atividades acadêmicas; assessorar os setores da Divisão de Ensino quanto à observância e aplicação das normas, regulamentos e leis destinadas ao ensino; avaliação institucional, dentre outros.

A hierarquia militar é à base da organização das Forças Armadas e compõe a cadeia de comando a ser seguida por todos os integrantes das Forças em sua estrutura organizacional. De acordo com o Estatuto dos Militares (Lei 6.800), os militares estão distribuídos em duas classes: oficiais e praças. Essas classes se subdividem em outras de acordo com o nível de responsabilidade e qualificação profissional. Contudo, o Pedagogo corresponde ao grau hierárquico de Oficial, podendo ser promovido a outros postos ou não, a depender do seu Quadro de ingresso na Força.

(P) A área militar para o Pedagogo é pouco divulgada dentro das mídias. Ao que você atribui esse fenômeno?

(R) O campo de atuação do Pedagogo condiz com a modalidade ensino da organização militar na qual ele pertence, podendo ser ensino básico (Escola Caminho das Estrelas, Colégio Brigadeiro Newton Braga, Colégio Tenente Rêgo Barros), ensino médio (Escola Preparatória de Cadetes do Ar), ensino técnico (EEAR), ensino superior (AFA), os de pós-graduação (EAOAR, UNIFA, ECEMAR, CIAAR). A FAB pertence ao Ministério da Defesa e não ao MEC, embora atendendo os aspectos que lhe são peculiares, o ensino na Aeronáutica observará as diretrizes e bases da educação nacional, estabelecidas em legislação federal específica. (Lei nº 12.464). Há bastante publicação em artigos, divulgação de pesquisas sobre o ensino nos congressos, acervos, sites, livrarias e etc., além da participação de militares em eventos universitários.

(P) Quais os desafios que o Pedagogo enfrenta no ambiente não-escolar de uma maneira geral, e de forma mais específica nas Forças Armadas?

(R) As dificuldades que encontrei foram de adaptação ao militarismo durante os primeiros meses da minha incorporação que foi aprender a marchar, atirar, tirar serviço armado, comandar tropa, tudo que a gente aprende no Estágio num curto espaço de tempo. Creio que o Pedagogo tem que buscar sempre pela atualização, seja num curso curto de informática, dominar as tecnologias, aprender outra língua, tornar um hábito a leitura das legislações de ensino, os decretos, as diretrizes, ser flexível para o novo, é preciso conciliar demandas, prioridades e conflitos emocionais, pois é uma profissão que exige habilidades sócio emocionais e relação interpessoal e a meu ver muito ampla e complexa.

(P) Quais são as suas perspectivas enquanto pedagogo dentro das Forças Armadas? Pretende fazer alguma especialização para o aprofundamento das atividades que você desenvolve dentro deste ambiente atualmente?

(R) Estarei dando baixa em outubro/21, pois sou do Quadro temporário, mas aos que ficam percebe-se a exigência de possuir conhecimentos em informática, de uma segunda língua, de aprofundar nos estudos sobre gestão escolar, currículo, perfil profissiográfico, meios de avaliação, metodologias ativas, avaliação institucional, conceitos da administração pública, pois trabalhar na modalidade de ensino superior militar requer outros tipos de debate, uma vez que as organizações de ensino militar forma-se o futuro efetivo é o caso da AFA (FAB), da AMAN (EB) e da NAVAL (MB). Outra particularidade que é importante destacar é que todo oficial Aviador, ou de Intendência ou de Infantaria foi formado na AFA.

(P) Na sua opinião, qual é a relevância do pedagogo buscar outros campos de experiência além da sala de aula?

(R) Estarei dando baixa em outubro/21, pois sou do Quadro temporário, mas aos que ficam percebe-se a exigência de possuir conhecimentos em informática, de uma segunda língua, de aprofundar nos estudos sobre gestão escolar, currículo, perfil profissiográfico, meios de avaliação, metodologias ativas, avaliação

institucional, conceitos da administração pública, pois trabalhar na modalidade de ensino superior militar requer outros tipos de debate, uma vez que as organizações de ensino militar forma-se o futuro efetivo é o caso da AFA (FAB), da AMAN (EB) e da NAVAL (MB). Outra particularidade que é importante destacar é que todo oficial Aviador, ou de Intendência ou de Infantaria foi formado na AFA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao que foi exposto no decorrer desse artigo, pode-se concluir que a área de atuação do Pedagogo é ampla e pode englobar os mais diversos seguimentos das Forças Armadas, assim como a sua atuação, sendo seu papel central e fundamental dentro dos processos que se referem ao ensino-aprendizagem em suas diversas vertentes, assim sendo, um profissional valorizado e requisitado pelo conhecimento que possui, sobretudo acerca de como se constitui e constroem os processos e parâmetros educativos.

Além dos conhecimentos pedagógicos, esse Pedagogo dispõe das mesmas ferramentas e mecanismos para aprender sobre as regras que permeiam a organicidade do ambiente das Forças Armadas que está inserido, podendo assim ressignificar e ampliar seu leque de atuação dentro do seu espaço e realizar transformações, por estar acostumado a este local, além de sua presença ser um elo importante entre o meio civil e o meio militar.

Assim, conclui-se que os objetivos foram alcançados, pois foi possível através da pesquisa feita ter uma noção aprofundada acerca da atuação do pedagogo nas Forças Armadas, seja na Marinha, na Aeronáutica e dentro de um ente federal, que é o Ministério da Defesa.

As entrevistadas trouxeram informações relevantes para compreensão sobre sua atuação nesses ambientes, de forma que se entenda sobre o seu trabalho pedagógico desenvolvido e elementos importantes como a elaboração do planejamento, o crescimento dentro das Forças Armadas e a possibilidade de um maior aprendizado, compreendendo seu papel de forma ampla e específica, a partir das relações entre os civis e militares, e como o conhecimento é percebido por estes atores.

O conteúdo adquirido através da pesquisa é rico em conhecimentos e informações que se fazem essenciais para compreender sobre as diversas possibilidades de atuação do pedagogo em espaços não escolares, em especial no espaço das Forças Armadas, espera-se que este artigo suscite reflexões para futuras pesquisas no campo militar e aprofunde a discussão sobre a importância de uma carreira não escolar no âmbito das Forças Armadas.

REFERÊNCIAS

ÁRIES, P. História Social da criança e da família / Phillipe Áries: tradução de Dora Flaskman – 2.ed. [Reimpr] – Rio de Janeiro, LTC, 2017.

BRASIL. Lei nº 7.549, de 11 de dezembro de 1986. Dispõe sobre o ensino no Ministério da Aeronáutica, e dá outras providências. Brasília – DF, 1986a. Disponível em: L7549 (presidencia.gov.br). Acesso em 16 out 2024.

BRASIL. Lei nº 7.831, de 02 de outubro de 1989. Cria o Quadro Complementar de Oficiais do Exército (QCO), e dá outras providências. Brasília - DF, 1989a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7831-2-outubro-1989-365486-norma-actualizada-plpdf>>1. Acesso em 16 out 2024.

BRASIL. Lei nº 9.519, de 26 de novembro de 1997. Dispõe sobre a reestruturação dos Corpos e Quadros de Oficiais e Praças da Marinha. Brasília - DF, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9519.htm Acesso em 16 out 2024.

BRASIL. Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

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

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. O que é Pedagogia? / Paulo Ghiraldelli Jr – 3. ed, - São Paulo, Brasiliense, 2006.

HAMU, K.F. A atuação do pedagogo na Força Aérea Brasileira, Brasília - DF, dezembro de 2016. 66p. Faculdade de Educação - FE, Universidade de Brasília - UnB.

LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e Pedagogos, para quê? / José Carlos Libâneo – 12. ed, - São Paulo, Cortez, 2010.

MINAYO, M.C.S. Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. 21ª. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

VEIGA, C. C. P. da S.; SOUZA, J. dos S. Pedagogia militar: do conceito a sua aplicação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 19, p. e019045, 2019. DOI: 10.20396/rho.19i0.8654942. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654942>. Acesso em 16 out 2024.

YIN, R. K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Tradução: Daniel Bueno – Porto Alegre: Penso, 2016.

Capítulo 5



10.37423/251010367

ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN QUÍMICA

Xiomara Duran Colás

Universidad de Guantánamo

Yordaska Vicente Sevillano

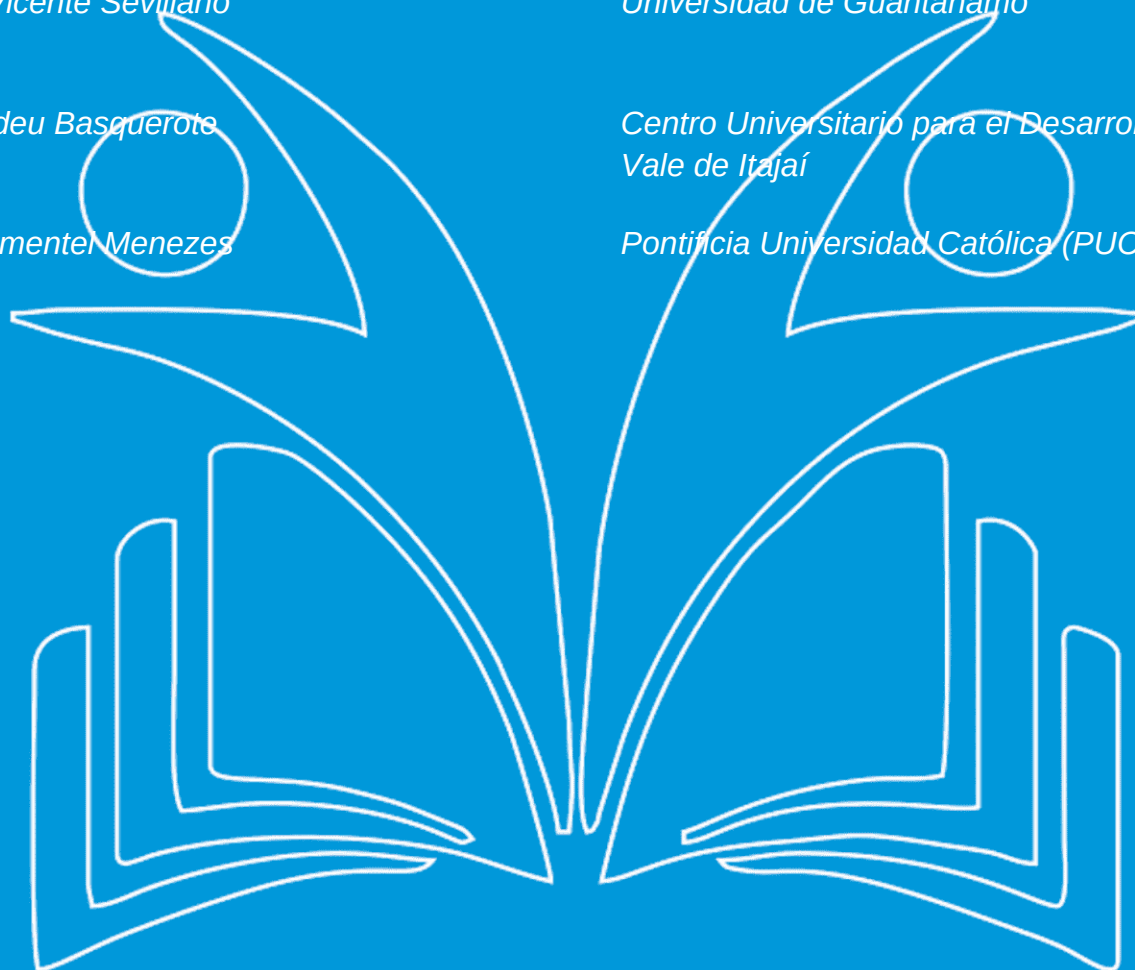
Universidad de Guantánamo

Adilson Tadeu Basquerote

*Centro Universitario para el Desarrollo de Alto
Vale de Itajaí*

Eduardo Pimentel Menezes

Pontificia Universidad Católica (PUC/RJ)



INTRODUCCIÓN

El siglo XXI nos exhibe nuevos y extraordinarios desafíos para los habitantes del planeta Tierra en relación a la formación de hombre nuevo en correspondencia con contexto que interactúa y se desarrolla caracterizado cada vez más por retos mundiales que conducen a una interdependencia global a nivel tecnológico, económico y ambiental que requieren enfrentarlos, con relaciones interpersonales positivas con ciudadanos emprendedores, creativos, innovadores capaces de interactuar en diversos entornos y medios. Constituyendo una vía para lograrlo los equipos trabajo cooperado. El término cooperar se entiende como el trabajo desarrollado en equipo para lograr objetivos comunes que generen beneficios a nivel personal y grupal (Johnson et al., 1999).

Antes esta contexto se atribuye la necesidad y búsqueda de soluciones para formación de los educadores que tienen en sus manos la solución de este a partir de la aplicación en los diferentes años académicos para el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que requiere para enfrentarse de manera competente a la realidad cambiante de nuestros tiempos de empleo de tecnología, relaciones virtuales y necesidad de generar entre todos la cooperación y el esfuerzo coordinado para optimizar el contacto entre las personas y hacer frente a los desafíos de manera satisfactoria.

El aprendizaje cooperativo es una estrategia educativa que se está potenciando en las últimas décadas, pues se le considera como la herramienta pedagógica que permite atender las necesidades de las personas del presente siglo (Azorin 2018), enseña a los estudiantes a trabajar de manera conjunta y organizada, en pequeños grupos mixtos para desarrollar actividades académicas, profundizando en su propio aprendizaje con reflexiones que dejan de lado aspectos individualistas y competitivos, abriendo espacios a una práctica en la que se optimiza el aprendizaje propio y el de los demás (Johnson et al., 1999).

La temática ha sido investigada por varios autores entre los que podemos citar a Pevida, Dolores y Gallego (2014), a partir del desarrollo de un proyecto intercentros en Madrid, España, cuyo objetivo era desarrollar cambios educativos para el éxito personal y académico de los estudiantes mejorando el trabajo en equipo concluyen que el aprendizaje cooperativo ayudó a los estudiantes a ser colaboradores, tolerantes, solidarios, autónomos, creativos y competentes, motivándose en ellos, el deseo de superarse, integrando la diversidad existente en las aulas.

Así también, León, Mendo e Iglesias, (2015) afirman, que el Aprendizaje Cooperativo interviene en las habilidades sociales del grupo considerándolo como base para desenvolverse de manera eficaz en las diferentes situaciones de trabajo cooperativo, con resultados de mayor calidad, como también señalan Cifuentes y Meseguer (2015).

Sánchez y Casal (2016), en su artículo referido al desarrollo de la autonomía a partir de técnicas para el aprendizaje cooperativo, concluyen que éste logra tres aspectos esenciales: reduce la ansiedad, aumenta la motivación y permite atender los diversos estilos de aprendizaje. Coinciden en que estos aspectos, posibilitan en los estudiantes, sentir satisfacción al buscar y encontrar estrategias para lograr los objetivos propuestos, llevándolos a comprenderse mejor con respecto a sus fortalezas y debilidades, así como a interactuar con los demás asumiendo actitudes positivas.

Soto (2017) concluye que el trabajo colaborativo ayuda a socializar e interiorizar los conocimientos en los estudiantes e influye en su rendimiento académico, recomendando fortalecer la integración en el aula para potenciar la inteligencia emocional. Por otra parte, esta metodología se puede trabajar a través del internet como lo demostró en su investigación Torres, (2017) evidenciando que los recursos de la red, tanto visuales como auditivos, motivan y favorecen el aprendizaje de idiomas extranjeros como el inglés.

En el año 2017, Huanca determinó que tiene efectos significativos en el progreso de los dominios de matemática en los estudiantes de quinto de primaria precisando que la interacción social permite que los conocimientos sean útiles al ser.

El docente y la metodología cooperativa en el aula: incorporar el aprendizaje cooperativo como metodología activa dentro del aula no es tarea sencilla, el maestro no se limita a una revisión del producto, interviene de manera directa, monitoreando el trabajo que va desarrollando el equipo en un modelo de enseñanza inclusivo. Mendo, (2019) destaca la importancia de brindarle a los estudiantes estrategias y herramientas que aseguren éxito en las acciones de cooperación e interacción social.

En esa dirección, se hace necesario que el docente fortalezca sus competencias para ser agente de cambio en los estudiantes, ofreciéndole oportunidades para su formación plena e integral, con herramientas para el desarrollo de su pensamiento complejo, humano y desarrollo de sus competencias sociales (Buenfil, Alvarado y Barba, 2019), trabajando en el aula aprendizajes de manera

cooperativa, creando un ambiente favorable para facilitar relaciones de reciprocidad, solidaridad, diálogo y confianza.

Desarrollar una práctica docente desde la perspectiva de un trabajo cooperativo requiere de una constante reflexión y formación para llevar a los estudiantes a aprender a aprender (Serrano y Pons, 2014). Con el siguiente trabajo planteamos como objetivo: elaborar una alternativa metodológica para el trabajo de los equipos cooperativo en el proceso formativo del profesional de la carrera: Licenciatura en Educación Química.

DESARROLLO

En la investigación se asume desde el punto de vista filosófico la concepción Marxista - Leninista de la teoría del conocimiento plateada por Lenin, donde se manifiestan los principios, categorías y leyes de la dialéctica materialista, con énfasis en uno de sus principios, la concatenación universal de los fenómenos y procesos el que tiene gran importancia cognitiva a partir del hecho que el conocimiento del mundo objetivo solo es posible sobre la base de la investigación multilateral sistémica de cualquier objeto y la segregación de todas las conexiones y relaciones esenciales, así como, de las leyes de estas conexiones.

Los autores de esta investigación aluden en lo psicológico los referentes teóricos de la teoría socio cultural que aportó L. S. Vigotsky, (1896 – 1934) creador de la misma, este, consideró que la educación promueve el desarrollo y debe propiciar los instrumentos elaborados por la cultura (las operaciones intelectuales, el lenguaje como instrumento de interacción social y comunicación, sistemas conceptuales y modelos conductuales) lo que se concreta en la alternativa metodológica para el aprendizaje cooperativo.

El autor antes citado, planteó uno de los conceptos más importantes de la escuela histórico-cultural y es la de zona de desarrollo próximo (ZDP); la cual se define como: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz”. Visto en los equipos que se organizan para el cumplimiento de las diferentes acciones a realizar en la gestión del conocimiento. En cuanto a lo

pedagógico se coincide con los principios formulados por Fátima Addine y los tres criterios básicos sobre el aprendizaje desarrollador de Doris Castellanos y otros autores.

Esta autora Fátima Addine formula los principios para la dirección del proceso pedagógico, entendido este como el proceso educativo donde se pone de manifiesto la relación entre la educación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje encaminada a la preparación del educando para la vida... (García, G. 2002, Pág.80). Cada uno de los principios se reflejan en el funcionamiento orgánico de la propuesta, solo se precisan aquellos que constituyen referentes básicos.

Se asume el principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, se fundamenta en la unidad dialéctica que existe entre educación e instrucción, en su relación con el desarrollo, de ahí que se plantee que siempre que se educa se instruye y siempre que se instruye se educa y con ambos se logra el desarrollo personal.

Para Castellanos D. y otro autores (2000, p. 34) el aprendizaje desarrollador es “Aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social”. En esta investigación se tomó como referencia los tres criterios básicos del aprendizaje es desarrollador:

- Promover el desarrollo integral de la personalidad del educando, significa activar la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en estrecha armonía con la formación de motivaciones, sentimientos, cualidades, valores, convicciones e ideales. En otras palabras, garantizar la unidad de lo cognitivo y lo afectivo-valorativo en el desarrollo y crecimiento personal de los aprendices.
- Potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación, así como el desarrollo en el sujeto de la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio.
- Desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades y estrategias para aprender a aprender, y de la necesidad de una auto-educación constante.

Los docentes, en una clase cooperativa, deben tener en cuenta aspectos como los planteados por Johnson et al. (1999) con los que coinciden las autoras de esta investigación:

Selección de objetivos didácticos, precisando los objetivos conceptuales que señalan los conocimientos que los estudiantes aprenderán y las conductas que establecerán a nivel interpersonal para una cooperación eficaz. Así también, los objetivos actitudinales, referidos a las interrelaciones que se establecerán en el trabajo colectivo.

Selección de materiales didácticos, considerándose que la distribución de los mismos promueva cooperación y una interdependencia positiva que les permita trabajar juntos para el cumplimiento de la tarea, como el dar un solo instructivo con preguntas a cada equipo para que sean respondidas de manera conjunta.

Conformación de los grupos, el docente debe tener en cuenta la cantidad de estudiantes por grupo, la distribución de los mismos y el tiempo de duración de los grupos. Con respecto a la cantidad, esta va a depender de la edad y los objetivos de la sesión, siendo lo conveniente entre 2 a 4 integrantes. Se debe considerar que, mientras más grande es el número, las interacciones disminuyen; en un grupo más pequeño, el desempeño de cada estudiante se hace más notorio. La distribución de los estudiantes en los grupos puede hacerse al azar, determinado por el docente o por los mismos estudiantes. La duración de los grupos dependerá del tipo de aprendizaje cooperativo que se quiere lograr, puede durar una o varias sesiones.

Disposición del aula, los integrantes de los grupos deben sentarse mirándose a la cara y con posibilidades de trabajar compartiendo materiales e intercambiando ideas, así como, poder mirar al docente sin dificultad. Entre los grupos, debe existir distanciamiento para que entre ellos no se interrumpan y se pueda caminar con fácil acceso hacia los materiales distribuidos en un aula adecuadamente iluminada y ventilada.

Asignación de roles, para que cada integrante de los grupos conozca lo que se espera de él, con ello se logrará que adopten una participación activa, que entre todos los estudiantes tengan claridad de lo que van a desarrollar.

Ejecución de tareas, el docente explica de manera clara la tarea asignada dando a conocer el resultado que se espera para que los estudiantes se orienten a ello. Se absolverán las preguntas de los

estudiantes, mediante ejemplos para que se entienda lo que van a aprender y hacer. Cada integrante de los grupos debe evidenciar lo trabajado.

Evaluación de la calidad y cantidad del aprendizaje, deben establecerse en cada sesión los criterios que serán evaluados, lo que permitirá al docente diagnosticar el trabajo y comprensión de los mismos para la retroalimentación.

Eficacia del grupo, la reflexión sobre el trabajo desarrollado, con la retroalimentación respectiva, optimiza la eficacia de su actuar y el compromiso de mejorar en las nuevas sesiones que desarrollen. Esta reflexión los llevará a precisar las acciones que les permiten el cumplimiento de sus metas para la toma de decisiones con respecto a aquellas que debe modificar, potenciar o continuar desarrollando. Es necesario que, en cada grupo, los estudiantes reciban la retroalimentación que los motiven a tomar las acciones respectivas para la mejora de su rendimiento y el establecimiento de nuevas metas. En este procesamiento grupal es necesario que todos participen en la reflexión del funcionamiento del equipo

La alternativa metodológica elaborada consta de tres etapas:

Etapa I: Organizativa

Etapa II: Ejecución.

Etapa III: Control y evaluación

Varios autores han definido el concepto de alternativa metodológica, entre los que podemos citar: Lavín J. L. (2003), Rodríguez G. L. (2004), Torres Maceo A. (2005), Rodríguez J. R (2009).citados por Duran X. (2011) en Alternativa metodológica para el establecimiento de relaciones interdisciplinarias desde las reacciones químicas en la carrera de Biología –Química.

Coincidimos y tomamos de referente a la definición de alternativa dada por la autora Rodríguez G. L. (2004) define en su tesis de maestría como alternativa metodológica “una opción entre dos o más variantes de proyección metodológica de enseñanza que pueda planificar el maestro para dirigir el aprendizaje de los escolares; partiendo de sus características y posibilidades, del contenido de enseñanza y de las condiciones concretas del contexto.

Coincidimos con lo expresado por la autora referida anteriormente por la importancia para el proceso formativo la utilización de alternativas en correspondencia con las necesidades y posibilidades de los estudiantes de las condiciones materiales existentes.

La alternativa metodológica cumple con los requisitos los siguientes:

- Es pertinente porque responde a necesidades reales de la práctica educativa, de los estudiantes de Química de la Universidad de Guantánamo,
- Transformadora porque permite la preparación y transformación de los estudiantes en correspondencia con el contexto.
- Estructurada sobre la base de una lógica interna a través de tres etapas, donde las acciones se interrelacionan y cada una es resultado de la anterior.
- Naturaleza orgánica tomando en cuenta que una acción que produzca cambios en uno de sus elementos componentes, con mucha probabilidad producirá cambios en todos los otros componentes de éste.

Etapas organizativa:

Objetivo: diagnosticar los estudiantes

Acciones

1. Realizar el diagnostico
2. Identificar las principales fortalezas y debilidades de los estudiantes del año académico.
3. Seleccionar los estudiantes para crear el grupo
4. Elegir un estudiante coordinador que será el mediador entre el profesor y los miembros del equipo
5. Crear el grupo whatsapp y el equipo de trabajo colaborativo.
6. Se determinan las funciones del equipo cooperativo.

7. Definir los horarios para el funcionamiento del equipo de trabajo cooperativo.
8. Socializar la forma de evaluación

Constituye la etapa más importante de la alternativa pues es determinante para las posteriores, aquí se identifican las principales necesidades de los miembros del grupo, así como se presentan los objetivos y metas por la que se formó el equipo cooperativo y las funciones de cada uno de ellos además de la responsabilidad de cada uno de los miembros.

Se selecciona el estudiante que se desempeñará como coordinador del equipo cooperativo, el que será de vital importancia en el trabajo para reforzar, profundizar y corregir las tareas orientadas para el equipo y que cada miembro trabajó de forma individual.

Etapla ejecutiva:

Objetivo: preparar los estudiantes para el trabajo en equipo

Acciones

1. Instruir a los estudiantes para el trabajo formativo e investigativo utilizando las diferentes fuentes del conocimiento y las orientaciones del grupo whatsapp, plataforma Moodle,
2. Determinar los niveles de responsabilidades entre los miembros.
3. Presentar los tipos de tareas que serán orientadas, las posibles bibliografías a utilizar y en qué momento y cómo serán evaluados.
4. Entrenar el estudiante coordinador del grupo que le permita atender las principales necesidades de los estudiantes integrantes del grupo así como para evaluar el desempeño esencialmente en el equipo de trabajo en la solución de las tareas colectivas.

Esta etapa se subordina y cumplimenta la anterior, ya que la preparación para los estudiantes está en correspondencia con los resultados del diagnóstico, por lo que está tiene gran importancia ya que por estudiantes que son los miembros del grupo whatsapp y del equipo de trabajo colaborativo quedan entrenados para el cumplimiento de las diferentes tareas que se planifiquen y orienten por parte del profesor como directos del proceso de enseñar y aprender. Es en esta etapa donde quedarán

preparados los futuros profesionales de la educación Química para realizar con éxito la defensa de las guías de estudio y otras actividades orientadas por los profesores del año.

Trabajan de manera individual los miembros del equipo cooperativo para cumplir los objetivos propuestos utilizando las diferentes fuentes del conocimiento orientadas para este fin, que tributa a la formación de habilidades y hábitos en la gestión del conocimiento, así como al desarrollo de las habilidades y operaciones del pensamiento lógico como: análisis, síntesis, generalización, argumentación entre otras.

Se considera de vital importante el trabajo en colectivo durante la sección del equipo de trabajo cooperativo donde se socializan los resultados alcanzados por cada uno de sus miembros, se analiza la calidad de las tareas resuelta de forma individual, se corrigen los principales errores por parte del estudiante coordinador y con la participación de los miembros del equipo. Es una manera para construir el conocimiento con la participación de todos.

Etapas de control y evaluación:

Objetivo: Evaluar el desempeño de los miembros del grupo y la efectividad de la propuesta.

Acciones

1. Revisión del informe escrito de los miembros del equipo cooperativo.
2. Intercambio con los miembros del grupo.
3. Intercambio con el estudiante coordinador.
4. Presentación de los resultados alcanzados por lo el equipo.
5. Consulta con la tutora.

Constituye una etapa de extraordinario valor para estimular la motivación y el trabajo del de los estudiantes hacia el alcance de los objetivos planteados. Se valoran los resultados alcanzados por el equipo y el desempeño de cada uno de sus miembros y se orientan nuevas y más complejas tareas a partir de las experiencias adquiridas. Se califica y evalúa al equipo para lo que se utiliza el criterio del estudiante coordinador y el profesor.

CONCLUSIONES

La formación de los docentes en los momentos actuales constituye un reto para las universidades y los profesores, pues se necesita de creatividad y búsqueda de alternativas para garantizar llevar a cabo este importante proceso que es vital para la continuidad de la educación en cualquier país del mundo.

La alternativa metodológico propuesta se organizó mediante etapas con sus acciones metodológicas en un orden lógico y en sistema, lo que permite perfeccionar la formación de los profesionales de la educación de Química, organizar el proceso formativo desde un contexto diferente en consonancia con los resultados del diagnóstico, todo esto orientado a la transformación del estado actual, lo que se expresa en las relaciones entre las etapas, las acciones y formas previstas para su ejecución y evaluación.

Con la puesta en práctica de la alternativa tributa al aprendizaje cooperativo de los estudiantes a partir de la gestión de su propio conocimiento al emplear diferentes fuentes del conocimiento para la adquisición de este y con el concurso de los miembros del equipo, lo que lo prepara para la práctica profesional en consonancia con los componentes formativos de los profesionales en Cuba.

REFERENCIAS

HUANCA, O. Influencia del Aprendizaje Cooperativo en el desarrollo de los dominios en el área de matemática en los estudiantes del quinto grado de Educación Primaria. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. 2017.

<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1653>

IBARROLA, B. Aprendizaje Emocionante: Neurociencia para el aula. España: Ediciones SM. 2026.

JOHNSON, D. y Johnson, R. La Evaluación en el Aprendizaje Cooperativo. edited by E. S. España. 2018.

_____. Cooperative Learning and Teaching Citizenship in democracies. International Journal of Educational Research (76). 162–77. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2019.11.009>.

JUÁREZ, M.; RASSKIN, I.; MENDO, S. El Aprendizaje Cooperativo, Una Metodología Activa para la Educación del Siglo XXI: Una Revisión Bibliográfica. Prisma Social (26). 2019, 200– 210.

<https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>.

LA PROVA, A. APráctica del Aprendizaje Cooperativo:Propuestas Operativas para el Grupo-Clase. Madrid, España: Narcea Ediciones. 2018.

Capítulo 6



10.37423/251010382

INTERDISCIPLINARIDADE EM CENA: TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA ENTRE ARTES E SOCIOLOGIA

Tacyane Lima de Menezes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

JOÃO Paulo Attie

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE



RESUMO

O artigo reflete sobre o uso do Teatro do Oprimido na formação docente, articulando-o à Pedagogia Histórico-Crítica e aos saberes de Artes e Sociologia. A partir de uma oficina com professores da Educação Básica, mobilizam-se o Teatro-Jornal, o Teatro-Fórum e o Teatro-Imagem como ferramentas estéticas e políticas para o enfrentamento das opressões no contexto escolar.

Palavras-chave: Teatro do Oprimido; Interdisciplinaridade; Artes; Sociologia; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A crescente complexidade das relações sociais e educacionais na contemporaneidade exige da escola uma prática pedagógica crítica, dialógica e integradora dos saberes. No campo da formação docente, essa demanda configura-se como um chamado à interdisciplinaridade, à articulação entre diferentes áreas do conhecimento e à adoção de metodologias ativas que promovam a participação efetiva dos sujeitos no processo educativo. Nesse contexto, o presente artigo propõe uma reflexão teórico-metodológica sobre a aplicação do Teatro do Oprimido (TO), de Augusto Boal, em uma oficina formativa voltada para professores da educação básica, tendo como eixos articuladores os campos da Sociologia, das Artes e das práticas pedagógicas interdisciplinares, estruturadas didaticamente pela Pedagogia Histórico Crítica (PHC) de Saviani (2011).

A interdisciplinaridade aqui defendida é compreendida como uma atitude investigativa e crítica, que atravessa tanto o modo de organizar o conhecimento quanto a própria forma de conceber a prática pedagógica. Segundo Fazenda (1979), a interdisciplinaridade exige uma postura ética e colaborativa, que ultrapassa a simples justaposição de conteúdos e busca construir novas formas de produzir sentido. Para Morin (2005), trata-se de um modo de pensar complexo, que reconhece a articulação entre saberes diversos como condição para compreender a realidade. Gadotti (1999) destaca a interdisciplinaridade como fundamento epistemológico e político para o ensino comprometido com a totalidade da vida social. Olga Pombo (2021) também contribui com a compreensão da interdisciplinaridade como lugar de transição, de travessia e de construção de inteligibilidade entre áreas do saber. É nesse horizonte que se insere a proposta deste trabalho, que une teatro, arte, crítica social e formação docente em uma mesma experiência pedagógica.

Criado por Boal na década de 1970, o Teatro do Oprimido constitui-se como uma metodologia artístico-política voltada para a emancipação de sujeitos e coletivos historicamente silenciados. Inspirado na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, Boal propôs uma forma de teatro que rompe com a hierarquia entre palco e plateia, transformando o espectador em "espect-ator" — alguém que participa ativamente da cena, intervindo nas situações dramatizadas para buscar alternativas reais de transformação. O TO, portanto, não se limita à representação simbólica da realidade, mas propõe um ensaio para a ação concreta, uma experimentação estética de novas possibilidades de existência, resistência e justiça social. A metodologia se apoia em técnicas específicas, como o Teatro-Fórum,

Teatro-Imagem, Teatro-Jornal e Teatro Invisível, cada uma com estratégias próprias de intervenção, reflexão e mobilização.

O TO não se propõe apenas a resolver conflitos encenados, mas sobretudo a fomentar processos coletivos de conscientização e empoderamento. Como afirmam Bertão, Lima e Duarte (2017), ao dramatizar opressões vivenciadas no cotidiano — como preconceitos, violências simbólicas e exclusões sociais —, o TO permite que os sujeitos se reconheçam como protagonistas de sua própria história. A experiência de intervenção nas cenas, por meio da substituição do oprimido pelo “espect-ator”, estimula o desenvolvimento de habilidades críticas, emocionais e políticas, fundamentais no campo da educação. Ao propor que se “ensaie o real”, o TO transforma o espaço teatral em um campo fértil de aprendizado, autoconhecimento e intervenção social, oferecendo uma pedagogia que une arte, política e afeto na formação de sujeitos mais conscientes e atuantes.

Essa postura crítica e transformadora, presente no TO, também ressoa nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011), que parte da prática social dos educandos e propõe sua superação consciente por meio da mediação teórica, culminando em uma nova prática social transformada. Ambas as abordagens compartilham o compromisso com a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de intervir na realidade. Essa perspectiva se aproxima também da lógica da aprendizagem baseada em projetos, que se organiza a partir de problemas reais e busca soluções em processos coletivos, criativos e fundamentados teoricamente. Tais práticas se alinham ao que podemos chamar de “aulas de aprender”, nas quais o processo pedagógico é significativo, contextualizado e voltado à transformação social.

A experiência aqui relatada originou-se de um projeto pedagógico fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011), articulada à metodologia do Teatro do Oprimido — em especial às modalidades do Teatro-Jornal, Teatro-Fórum e Teatro-Imagem. Inspirada pela concepção de “espect-ator” proposta por Boal (2005), a oficina buscou despertar, nos professores participantes, uma consciência crítica de suas realidades sociais e institucionais, ao mesmo tempo em que ofereceu um espaço estético-político de experimentação e transformação das práticas educativas.

Parte-se do princípio de que a arte, enquanto linguagem simbólica e sensível, é capaz de provocar deslocamentos cognitivos e afetivos nos sujeitos, abrindo caminhos para o exercício da crítica e da criação coletiva. Conforme argumenta Rancière (2012), o espectador não é um sujeito passivo, mas alguém capaz de interpretar, comparar e imaginar, constituindo-se como sujeito político em sua

experiência estética. Assim, o Teatro do Oprimido, ao romper com a lógica do teatro tradicional e ao transformar o espectador em agente da cena, aproxima-se de uma prática pedagógica emancipadora e interdisciplinar.

A proposta aqui apresentada também dialoga com experiências documentadas na literatura, como a peça “A Revelação” (BERTÃO et al., 2017), que mobilizou o Teatro-Fórum como estratégia de intervenção psicossocial em contextos educativos, e na reflexão crítica de Clara Andrade (2014) sobre o papel do Teatro-Jornal como transição entre um teatro político pedagógico e um teatro de libertação.

Com base nessa interlocução entre teoria e prática, o presente artigo tem como objetivos: relatar a experiência da oficina de Teatro do Oprimido com professores da Educação Básica; discutir os aportes interdisciplinares entre Sociologia, Artes e Educação; e refletir sobre o potencial do TO como ferramenta formativa para práticas pedagógicas mais críticas, estéticas e participativas.

MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho está ancorado em uma abordagem cunho teórico-metodológico qualitativo, articulando os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), conforme sistematizada por Saviani (2001, 2011), com as práticas do Teatro do Oprimido (TO), de Augusto Boal (2005). A proposta foi desenvolvida no contexto de uma oficina formativa destinada a professores da Educação Básica, realizada durante o V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS, na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, situada no Campus Pampulha, em Belo Horizonte.

A experiência descrita integra um projeto de intervenção pedagógica interdisciplinar que articula os campos epistemológicos da Sociologia e das Artes, orientado pelos princípios da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj). A oficina teve como eixo estruturante o conceito de “aulas de aprender”, uma proposta pedagógica que parte da realidade concreta dos sujeitos e segue um percurso formativo inspirado na metáfora da curvatura da vara — elaborada por Saviani (2001) para ilustrar a necessidade de tensionar os processos pedagógicos em direção à crítica e à transformação social.

Com base na escuta sensível e nas narrativas compartilhadas pelos professores participantes, emergiram temas geradores profundamente ligados às opressões vivenciadas no cotidiano escolar. Tais temas foram trabalhados por meio de diferentes técnicas do Teatro do Oprimido, escolhidas conforme

a natureza dos conflitos identificados. Entre elas, destacam-se o Teatro-Jornal, o Teatro-Imagem e o Teatro-Fórum, que possibilitaram experiências estéticas, críticas e coletivas, ancoradas na vivência concreta dos sujeitos.

O Teatro-Jornal, por exemplo, transforma notícias e fatos da realidade em cenas teatrais, abrindo espaço para uma leitura crítica dos acontecimentos e das estruturas de poder que os sustentam (BOAL, 2005). Já o Teatro-Imagem propõe a construção de imagens corporais estáticas como representações simbólicas de situações opressoras, dispensando a linguagem verbal e despertando, assim, uma reflexão sensível e imediata no espectador (BOAL, 2009). Por sua vez, o Teatro-Fórum apresenta uma cena de conflito social inacabada, convidando o público — que se torna espect-ator — a intervir na narrativa, propondo e encenando alternativas para transformar a realidade opressora (BOAL, 2005; HAUSER, 2013).

Essas práticas, ao integrarem corpo, emoção, linguagem simbólica e reflexão política, contribuem para uma educação crítica e emancipatória. Estão em profunda sintonia com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e com a perspectiva freiriana de educação dialógica, ambas comprometidas com a superação das desigualdades e a transformação social (FREIRE, 1996).

Nesse contexto, refletir sobre as práticas educativas que rompem com a lógica da transmissão e promovem o protagonismo dos sujeitos do processo formativo torna-se fundamental. É nesse horizonte que se insere a noção de “aula de aprender”, articulada à proposta da Pedagogia Histórico Crítica (PHC) e aos princípios da interdisciplinaridade como atitude pedagógica e epistemológica. Visto que, uma das maiores dificuldades enfrentadas por professores de Sociologia no ensino médio é a resistência dos alunos em compreender o sentido de uma ciência que investiga o ser humano em seu contexto social. De modo semelhante, a Arte é, muitas vezes, desvalorizada e tratada como disciplina de menor importância, inclusive por familiares que não aceitam “notas baixas” nessa área.

O professor de Sociologia enfrenta o desafio de ultrapassar o olhar imediatista dos alunos. A transição do senso comum — por vezes crítico, porém superficial — para uma compreensão social, política e científica da realidade exige um processo de desnaturalização, que rompe barreiras como a superficialidade, o sentimentalismo, o preconceito e a ausência de criticidade.

Ao professor de Arte, por sua vez, cabe o papel de despertar no aluno o interesse por formas de conhecimento oriundas de outras culturas, além daquelas vivenciadas em sua comunidade escolar, contribuindo para o desenvolvimento cultural e sensível do educando.

Essa jornada de transformação acontece nas chamadas “aulas de aprender”, nas quais o aluno parte de sua realidade concreta, passa pela mediação crítica do professor, reconstrói o conhecimento inicial e o ressignifica, retornando à realidade com nova compreensão e postura diante do mundo.

O conceito de aula de aprender é derivado da metáfora da curvatura da vara elaborada por Saviani na obra *Escola e Democracia* (2001). Nela, o autor critica pedagogias anteriores à PHC, classificadas como não-críticas, por tratarem a educação como mero mecanismo de correção de desvios sociais. Tais abordagens tendem a legitimar as desigualdades, impondo uma cultura dominante como norma universal.

A curvatura da vara simboliza, portanto, a necessidade de direcionar o ensino para o lado oposto ao da pedagogia tradicional ou escolanovista. É um esforço de reequilibrar os fins da educação, centrando-a na realidade social e nos interesses das classes populares. A vara, ao ser curvada para o extremo oposto, busca um novo centro — mais justo e consciente.

Dentro dessa lógica, a escola é concebida como instituição histórica, pois produz e transmite saberes acumulados socialmente ao longo do tempo. Já a PHC se configura como um método de ensino voltado à superação da reprodução das desigualdades, visando uma sociedade mais justa. Organizado em cinco etapas que orientaram o planejamento e a execução da oficina:

1. Prática social inicial – Etapa em que o professor busca conhecer a experiência dos alunos, suas memórias e saberes práticos, ainda marcados pelo senso comum.
2. Problemática – Momento em que os alunos são provocados a refletir sobre suas experiências e percepções, por meio de questionamentos que revelam contradições e opressões vividas.
3. Instrumentalização – O professor apresenta conteúdos e conceitos que permitem aos alunos reinterpretar a realidade. Pode utilizar mídias digitais, textos, imagens ou outras ferramentas para fundamentar teoricamente as questões levantadas.

4. Catarse – Etapa em que ocorre a assimilação subjetiva e crítica da realidade. Os alunos tornam-se conscientes de suas posições no mundo e constroem uma síntese reflexiva do processo.
5. Prática social final – Os sujeitos voltam à realidade com novas perspectivas, transformados e mais conscientes, capazes de atuar como agentes de mudança. Educadores e educandos são, assim, simultaneamente transformados e transformadores.

Neste sentido vislumbramos uma concepção de aula como espaço de aprendizagem mútua, centrada na escuta, na problematização e na valorização dos saberes dos sujeitos, dialoga diretamente com práticas críticas que visam à emancipação. A qual deve promover à aproximação entre a PHC e o Teatro do Oprimido (TO) como uma potente coerência entre teoria crítica e prática pedagógica, abrindo caminhos para novas formas de intervenção educativa.

Pensando nisso, a oficina formativa foi estruturada de modo a articular organicamente as cinco etapas da Pedagogia Histórico-Crítica com técnicas específicas do Teatro do Oprimido, criando um percurso metodológico coerente, interdisciplinar e experiencial. Cada técnica teatral foi escolhida com base em seu potencial pedagógico para aprofundar a reflexão e favorecer a transformação crítica dos participantes, respeitando a lógica dialética do método de Saviani.

Na etapa da prática social inicial, realizou-se uma escuta atenta das experiências docentes, permitindo o levantamento de temas geradores a partir da realidade concreta vivida pelos participantes. Esses relatos, muitas vezes marcados por situações de exclusão, desvalorização profissional ou violência simbólica, foram acolhidos e debatidos em rodas de conversa, abrindo espaço para o reconhecimento coletivo das opressões.

A fase seguinte, de problematização, foi aprofundada por meio da técnica do Teatro-Jornal, que possibilitou a dramatização de eventos reais do contexto escolar e da mídia, favorecendo a análise crítica da realidade. Ao transformar notícias e situações escolares em cenas teatrais, os participantes revelaram as contradições presentes nos discursos oficiais e nas práticas institucionais, dando visibilidade às relações de poder e aos mecanismos de opressão que operam no cotidiano escolar.

Na etapa de instrumentalização, foi utilizada a técnica do Teatro-Imagem, com o objetivo de representar, por meio de esculturas corporais, as estruturas simbólicas das opressões identificadas. Essa linguagem não verbal permitiu acessar dimensões subjetivas e afetivas da vivência docente,

promovendo uma experiência estética de leitura crítica da realidade. Em diálogo com os fundamentos da Sociologia crítica e da PHC, o facilitador introduziu conceitos-chave que permitiram aos participantes reinterpretar suas imagens e elaborar novas formas de compreender as dinâmicas escolares.

A catarse ocorreu principalmente por meio da aplicação do Teatro-Fórum, técnica em que os participantes encenaram situações de conflito recorrentes nas escolas, como o silenciamento de estudantes, o racismo institucional ou o autoritarismo pedagógico. Nessas cenas, o público foi convidado a intervir, assumindo o papel de “espect-ator”, propondo e experimentando alternativas possíveis para transformar a situação. Esse momento foi marcado pela síntese entre emoção, reflexão crítica e protagonismo, possibilitando a assimilação subjetiva da estrutura da realidade e o fortalecimento do sentimento de agência dos participantes.

Por fim, a prática social final foi materializada com a proposta da elaboração de planos de aula baseados nas técnicas do TO. Os participantes, agora conscientes das dimensões sociais, políticas e simbólicas de sua prática docente, projetaram intervenções pedagógicas voltadas à transformação do ambiente escolar. Ao retornarem à sua realidade munidos de novos instrumentos teórico-práticos, professores e professoras encerraram o ciclo formativo como sujeitos transformados e capazes de transformar, concretizando os princípios da PHC em uma prática pedagógica emancipadora e interdisciplinar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. A EXPERIÊNCIA DA OFICINA DE TEATRO DO OPRIMIDO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A oficina formativa com professores da Educação Básica revelou-se uma experiência potente de escuta, criação e transformação. Desde a etapa inicial da escuta das práticas sociais até a elaboração coletiva de planos de aula baseados nas técnicas do Teatro do Oprimido (TO), observou-se o engajamento sensível e reflexivo dos participantes. Os relatos compartilhados em roda de conversa, muitos marcados por sentimentos de frustração, invisibilidade ou impotência diante de contextos escolares opressores, foram acolhidos como ponto de partida para a ação pedagógica transformadora.

Durante o processo formativo, os professores foram divididos em pequenos grupos para o aprofundamento temático e construção das cenas. Cada grupo foi convidado a selecionar, a partir da própria realidade local, situações que refletissem tensões vividas no cotidiano social e escolar. Essa dinâmica favoreceu o protagonismo e a pluralidade de experiências, ampliando o repertório coletivo da oficina.

Dentre os temas trazidos pelos grupos, destacaram-se questões do mundo do trabalho, como as hierarquizações simbólicas entre profissões — com destaque para a valorização social de determinadas carreiras em detrimento de outras, frequentemente ligadas a classes populares. Também emergiram discussões em torno do racismo estrutural, evidenciado tanto nas práticas escolares quanto nas interações sociais mais amplas.

Outro eixo recorrente foi o da convivência social em espaços públicos. Um dos grupos problematizou o uso de aparelhos musicais em transportes coletivos sem fones de ouvido, como no metrô, suscitando debates sobre o direito ao espaço público e as diferentes formas de sociabilidade urbana. Houve também intenso debate sobre a gratuidade da tarifa de ônibus aos fins de semana, que, embora amplie o acesso ao transporte público para camadas populares, gerou divergências sobre sua viabilidade e os limites da responsabilidade do Estado. Esses temas serviram como material dramatúrgico para as técnicas teatrais e mostraram-se férteis para a análise crítica dos mecanismos de exclusão e opressão presentes na vida cotidiana.

As técnicas do TO, aplicadas em consonância com as etapas da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), revelaram um percurso metodológico coerente e eficaz. No Teatro-Jornal, os professores dramatizaram reportagens e situações escolares cotidianas, desvelando as contradições e os discursos institucionalizados que mascaram violências simbólicas. No Teatro-Imagem, os corpos foram convocados a falar, criando representações visuais e afetivas dos conflitos escolares. Já no Teatro-Fórum, a intervenção dos espect-atores possibilitou a experimentação coletiva de alternativas às situações opressoras.

Essa vivência estética e crítica rompeu com o ciclo passivo de reprodução das opressões. Ao final da oficina, os professores elaboraram propostas pedagógicas baseadas nas técnicas aprendidas, demonstrando apropriação ativa dos conceitos e metodologias trabalhadas. A experiência permitiu não apenas a reflexão sobre suas práticas docentes, mas também a projeção de mudanças concretas em seus contextos escolares.

2. INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE SOCIOLOGIA, ARTES E EDUCAÇÃO

A oficina evidenciou, na prática, os aportes interdisciplinares entre Sociologia, Artes e Educação, numa articulação que potencializa a formação docente. A Sociologia ofereceu as lentes críticas para interpretar as opressões presentes no cotidiano escolar — como racismo, autoritarismo, desvalorização docente e desigualdade social. A Arte, por meio do TO, forneceu a linguagem simbólica, estética e sensível para expressar e problematizar essas realidades. A Educação, ancorada na PHC, ofereceu o método dialético de mediação e síntese.

Essa convergência epistemológica rompeu com a fragmentação disciplinar, promovendo um campo de saber pedagógico integrado e contextualizado. Como defendem Fazenda (1979) e Morin (2005), a interdisciplinaridade aqui não se limitou à soma de conteúdos, mas constituiu-se como uma atitude formativa, uma travessia entre saberes que gerou novas inteligibilidades. Na oficina, o conhecimento sociológico tornou-se imagem, gesto e cena; a arte teatral tornou-se análise crítica da realidade; a prática docente tornou-se criação coletiva e intervenção política.

A vivência reforça que a interdisciplinaridade, quando fundada em problemas reais e mediada por metodologias críticas e participativas, constitui uma via fecunda para a formação de professores capazes de compreender e intervir na complexidade dos fenômenos escolares.

3. O TEATRO DO OPRIMIDO COMO FERRAMENTA FORMATIVA PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS, ESTÉTICAS E PARTICIPATIVAS

Os resultados da oficina reafirmam o potencial do TO como uma poderosa ferramenta formativa. Ao promover uma aprendizagem que integra razão, emoção e corpo, o TO rompe com o paradigma tradicional da educação bancária e aproxima-se de uma pedagogia do sensível, do diálogo e da ação.

Mais do que técnica, o TO revelou-se atitude pedagógica que valoriza o protagonismo dos sujeitos, possibilita o ensaio de novos modos de ser e estar no mundo, e reencanta a prática educativa por meio da estética. Como destaca Boal (2005), o palco se transforma em ensaio da vida, e os sujeitos se tornam criadores de si mesmos e de suas realidades.

Nesse sentido, o TO articula-se diretamente aos princípios da PHC, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à transformação social. A construção coletiva das

cenar, a problematização dos conflitos e a busca de soluções alternativas despertaram nos professores uma consciência crítica de seu papel como agentes históricos. O uso das técnicas teatrais não apenas ressignificou experiências traumáticas ou silenciadas, mas também produziu afetos mobilizadores e fortaleceu os vínculos entre os participantes.

Portanto, o Teatro do Oprimido mostrou-se mais do que um recurso metodológico: revelou-se como práxis pedagógica interdisciplinar, crítica e emancipatória — capaz de formar educadores mais conscientes, criativos e politicamente engajados em suas realidades.

CONCLUSÃO

A experiência formativa com a oficina de Teatro do Oprimido (TO), realizada com professores da Educação Básica, reafirmou a potência dessa metodologia como ferramenta estética, crítica e participativa no campo da formação docente. Ao articular fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) com as técnicas teatrais desenvolvidas por Augusto Boal, foi possível criar um espaço de escuta, criação e análise que partiu das realidades concretas dos participantes, proporcionando uma prática pedagógica dialógica e transformadora.

Os resultados evidenciaram que, ao serem provocados a dramatizar e refletir sobre temas oriundos de seu cotidiano — como o racismo, as desigualdades no mundo do trabalho, as tensões no convívio social e o direito à cidade —, os professores mobilizaram saberes múltiplos e construíram, de forma coletiva, novas possibilidades de atuação pedagógica. A divisão em grupos e a seleção de situações reais para encenação permitiram não apenas a elaboração crítica desses conflitos, mas também a produção de alternativas viáveis, ensaiadas simbolicamente no espaço estético do teatro.

A oficina demonstrou, na prática, os frutos de uma abordagem interdisciplinar que conecta Sociologia, Artes e Educação. Essa articulação gerou um campo fértil para a problematização das estruturas de poder, das opressões naturalizadas no cotidiano escolar e das formas sutis de exclusão. Além disso, contribuiu para a superação da fragmentação curricular ainda presente na formação de professores e na organização dos conteúdos escolares, apontando caminhos para práticas mais integradas, significativas e comprometidas com a emancipação dos sujeitos.

O Teatro do Oprimido, nesse sentido, não se restringe a uma técnica, mas se apresenta como uma práxis pedagógica: transforma o professor em pesquisador de sua realidade, em artista de sua prática e em sujeito político de sua formação. Aliando corpo, emoção, pensamento crítico e ação, o TO promove deslocamentos profundos, ao mesmo tempo subjetivos e coletivos, que repercutem diretamente na maneira como os professores concebem seu papel, sua atuação e sua presença na escola.

Concluimos, portanto, que a união entre a Pedagogia Histórico-Crítica e o Teatro do Oprimido constitui um potente caminho formativo, capaz de gerar práticas educativas esteticamente sensíveis, socialmente comprometidas e politicamente transformadoras. Ao apostar no diálogo entre saberes e no protagonismo dos sujeitos, essa proposta aponta para uma educação que ensaia o real para transformá-lo — uma educação que, como queria Paulo Freire, reconhece no educador e no educando agentes históricos de mudança e libertação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Clara de. O exílio de Augusto Boal – Reflexões sobre um teatro sem fronteiras. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

BERTÃO, Ana; DUARTE, Tânia; LIMA, Carla. “A Revelação”: Uma experiência de Teatro-Fórum no âmbito da educação e intervenção social. *Sensos-e*, 2017. Disponível em: <http://sensose.esse.ipp.pt/?p=8338>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOAL, Augusto. A estética do oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

FAZENDA, Ivani C. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

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

GADOTTI, Moacir. Interdisciplinaridade: Atitude e Método. [S.l]: Instituto Paulo Freire, 1999. Disponível em:

http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Filosofia__da_Educacao/Interdisci_Atitude_Metodo_2006.pdf. Acesso: 13 de setembro. 2023

HAUSER, Gerard. Vernacular voices: The rhetoric of publics and public spheres. Columbia: University of South Carolina Press, 2013.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade: entrevista com Olga Pombo. *Latin American Human Rights Studies*, v. 1, 2021.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 34. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Capítulo 7



10.37423/251010384

QUAL A COR DA SUA CONSCIÊNCIA? UM DIÁLOGO ÉTNICO RACIAL NA EEMTI MARIA LEAL TEIXEIRA

Maria Sônia Taveira de Andrade

EEMTI Maria Leal Teixeira

Marília Moreira Lima

EEMTI Maria Leal Teixeira



RESUMO

Fundamentado nas Leis 10.639 e 11.645, este trabalho analisa a EEMTI Maria Leal Teixeira situada a 29 km da sede do município de Acopiara-CE. Para tanto, buscou-se, através de uma pesquisa identificar as experiências e vivências dos sujeitos escolares, leia-se, gestores, alunos, professores e funcionários, despertando nestes o conhecimento, a criticidade, os espaços de fala. Também foi buscado a mobilização na escola de lugares de diálogo, empatia, acolhimento, empoderamento e enfrentamento ao preconceito e racismo, ressignificando a identidade dos jovens, bem como despertar o pertencimento e reconhecimento de sua ancestralidade, promovendo com isso, um espaço de protagonismo estudantil. No que se refere a vivência do projeto Qual a Cor da Minha Consciência? Um Diálogo Étnico Racial na EEMTI Maria Leal Teixeira, utilizou-se como fundamentação teórica: Paulo Freire, Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, Angela Davis, Silvio Almeida, Ailton Krenak, Carlos Alberto Medeiros Yussef Campos, Vilma Piedade, Bell hooks, Frantz Fanon dentre outros escritores e pensadores que nos proporcionam reflexões acerca das temáticas.

Palavras-chave: Diálogo. Étnico Racial. Protagonismo. Vivências.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639, aprovada há 21 anos, exige a inclusão da História e Cultura Afrobrasileira nos currículos das escolas públicas e privadas. Embora muitos educadores tenham se esforçado para integrar esta legislação nos Projetos Político- Pedagógicos e na prática escolar, ainda existem desafios significativos na sua efetivação para uma abordagem mais inclusiva e antirracista.

O racismo persistente e as novas formas de segregação, manifestadas através de práticas educativas, currículos rígidos e falta de formação adequada para professores, continuam a impactar a qualidade e a equidade da educação para as relações étnico raciais. Este Artigo tem como objetivo analisar a implementação e a promoção Lei nº 10.639 na escola pública estadual de Ensino Médio de tempo integral Maria Leal Teixeira bem como enfatizar se as práticas educativas e vivências escolares que estão sendo desenvolvidas, garantem uma educação antirracista e inclusiva; identificar as estratégias que a escola utiliza para enfrentamento ao racismo e avaliar o papel dos professores na implementação da Lei 10.639/03.

Inicialmente observarmos a lacuna existente entre a teoria da lei e a prática efetiva nas salas de aula e como esta dialoga com o Projeto Político Pedagógico no que tangem as questões de diversidade étnico racial no cotidiano e no coletivo escolar. Os resultados observados fornecem diretrizes importantes que contribuem para a efetivação do Plano Estadual de Educação (PEE) quando coloca como uma de suas principais diretrizes a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e garante em sua meta 8 elevar a escolaridade de todos os jovens cearenses de forma igualitária sem que haja reprodução das desigualdades sociais relacionadas à etnia, à classe social e a outros fatores que estão entrelaçados às condições socioeconômicas dos indivíduos seja para aprimorar a formação de professores ou ajustar as práticas pedagógicas e promover uma educação mais equitativa, equânime e respeitosa para todos os sujeitos escolares.

Portanto, é essencial e relevante identificar e superar as barreiras que impedem a plena efetivação das leis, oferecendo compreensão sobre como melhorar a prática pedagógica, garantindo que esta reflita e valorize a diversidade étnico-racial, promova um ambiente escolar mais acolhedor, justo e inclusivo.

Embora a lei represente um passo crucial na construção de uma educação mais inclusiva e antirracista, a sua implementação enfrenta desafios significativos. Estes desafios incluem a persistência de práticas

educativas que não refletem adequadamente a diversidade étnico-racial e a falta de estratégias eficazes para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar.

Dessa forma, é relevante pontuar a construção crítica, formativa, política e social que se desenvolve a partir da leitura de obras de autores e autoras negras como Fanon, Silvio Almeida, Carlos Alberto Medeiros, Arroyo, Libâneo e pesquisadores que tratam da temática étnico racial e que superem os paradigmas de uma prática educativa unidimensional para uma prática antirracista que oriente para a pluralidade de saberes e para a diversidade racial dos estudantes da escola.

METODOLOGIA

A mobilização e articulação das ações junto aos alunos em suas respectivas salas é garantido por um coletivo de professores de disciplinas das quatro áreas do conhecimento, representante da coordenação escolar e alunos de cada sala. São escolhidos eixos temáticos mensais e para cada eixo uma pergunta geradora, por exemplo, para o eixo “O cabelo como identidade e símbolo de luta pergunta se: Porque meu cabelo crespo/cacheado incomoda tanto?” Quereres que eu te fale da cor ou da dor para introduzir o estudo sobre racismo. Lugar de Mulher é onde ela quiser? Para refletir sobre a violência doméstica. E os alunos buscam responder com diálogos expostos em reportagem, publicação em rede social, evento social, matéria de revista ou jornal ,trechos de obras literárias (romances, poemas, contos, cordéis, peças de teatro, charge, quadrinhos,), artigos científicos, letras de músicas, vídeos, recitais etc.

Para concluir as pesquisas e produções de cada eixo os alunos apresentam suas respostas às perguntas da forma que melhor lhes convém em painéis temáticos, círculos de diálogos, eventos culturais, cortejos ,feiras, exposições, produção de vídeos ,teatro entre outros. Nos momentos coletivos geralmente são convidados pesquisadores e/ou profissionais ligados às temáticas em estudo para dialogar com professores e alunos da escola como: membros do NEABI (Núcleo de Estudos Afrobrasileiro e Indígena) do Instituto Federal de Acoiara, dos Coletivos Acolher (LGBTQIAPN+) e MOVI MULHER (Movimento de Mulheres), Procuradoria Municipal da Mulher, Conselhos Setoriais , Psicólogos, Assistentes Sociais, Advogados, Enfermeiros dentre outros. É pertinente mencionar que a temática de étnica é trabalhada de forma Inter e transdisciplinar com as questões de raça, gênero, classe e competências socioemocionais.

Já a metodologia para escrita do artigo deu-se a partir de uma abordagem qualitativa aprofundando a compreensão das práticas educativas para a implementação da lei 10.639 através de uma pesquisa de natureza aplicada aos educadores e estudantes participantes dos coletivos, objetivando conhecer a prática metodológica, os avanços e/ou problemas bem como processos formativos, adequação curricular para a promoção e garantia da aplicabilidade da lei e quais implicabilidades esta traz ao processo de ensino e aprendizagem e da pesquisa bibliográfica conduzida com base no referencial teórico elaborado por Marconi e Lakatos (2003). Esta etapa consistiu na revisão de materiais já elaborados, principalmente livros e artigos científicos com o objetivo proporcionar uma compreensão aprofundada sobre o tema das relações étnico-raciais na educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como já mencionado, a lei 10 639/03 (Brasil, 2003) estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira dentro das disciplinas que compõem o currículo dos ensinos fundamental e médio das escolas públicas e particulares do Brasil. A lei também estabelece o dia 20 de novembro como o dia da Consciência Negra no calendário escolar, em homenagem ao líder negro Zumbi dos Palmares, como determina o Art. 26-A.

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e ética pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Embora a implantação e obrigatoriedade da lei represente um importante avanço na luta antirracista esta não responde sozinha as demandas de inclusão, da negação de direitos às populações negras, a implementação de políticas públicas reparatórias, assim como não garante as penalidades e punições por crimes de injúria racial e racismo.

Os estabelecimentos escolares como espaços sociais de formação precisam ser mobilizados e também precisam se constituir enquanto espaços de mobilização de implantação da lei em todo currículo escolar de forma contínua, como garante a Lei de Diretrizes e Base da Educação

Embora a implantação e obrigatoriedade da lei represente um importante avanço na luta antirracista esta não responde sozinha as demandas de inclusão, da negação de direitos às populações negras, a implementação de políticas públicas reparatórias, assim como não garante as penalidades e punições por crimes de injúria racial e racismo.

Os estabelecimentos escolares como espaços sociais de formação precisam ser mobilizados e também precisam se constituir enquanto espaços de mobilização de implantação da lei em todo currículo escolar de forma contínua, como garante a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. § 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País (BRASIL, 2010).

Sobretudo, é compreensível a obrigatoriedade de incluir o estudo da história geral da África e da população negra no Brasil no currículo do ensino fundamental e médio, abrangendo tanto as escolas públicas quanto privadas, em conformidade com a Lei nº 9.394/1996.

Além disso, o § 1º especifica que esses conteúdos devem ser ministrados de forma transversal em todas as disciplinas, com o intuito de reconhecer e destacar a contribuição significativa da população negra para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país. Essa normativa visa não apenas a valorização da diversidade cultural, mas também o enfrentamento das desigualdades raciais perpetuadas ao longo da história. Como garantem os seguintes incisos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2010).

A implantação da lei foi um importante avanço na luta antirracista, por ser um marco normativo na agenda de direitos mas não responde sozinha às demandas de inclusão social, negação de direitos das populações negras e indígenas bem como não garante as penalidades por crimes de racismo.

Os professores adotam atitudes que reforçam a desigualdade muitas vezes por pouca reflexão e não de forma intencional. É importante conscientizarmos os educadores dos problemas de nos basearmos em estereótipos nas ações do dia-a-dia e da importância de darmos valor às diferenças. Uma educação antirracista requer o enfrentamento ao racismo enraizado nas nossas práticas pois como bem definiu Suely Carneiro (2005), não é gratuito que nossas primeiras experiências com o racismo tem a ver com a escola.

No artigo tratamos de racismo como nos descreve Silvio Almeida:

“Racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem desarranjo institucional... (Almeida, 2019, p.33).

O processo de reconhecimento identitário que conforma ou internaliza a existência do ser em si mesmo confronta sua subjetividade e também sua objetividade com outros sujeitos através de suas vivências individuais e coletivas e explica como os sujeitos transformam e são transformados a partir das configurações históricas, culturais, políticas, sociais, educacionais e emocionais.

O modo contemplativo e naturalizante da discriminação e racismo na sociedade e consequente no ambiente escolar implica no seu reconhecimento e na aceitação de seus aspectos físicos, emocionais, culturais, ambientais, sociais negando sua relação ancestral e apagando sua singularização identitária trazendo na sua formação individual aspectos da existência do outro, nos casos dos(as) estudantes negros(as) os aspectos da branquitude.

Precisamos encontrar os problemas estruturais que dificultam a execução da Lei 10.639/03 nas escolas, reconhecer que a reparação das desigualdades é uma luta de longo tempo e é um problema político, mas também pedagógico. Como garantir a efetivação da Lei com um currículo fragmentado em áreas de ensino, sem a construção coletiva dos sujeitos escolares, sem o protagonismo das juventudes utilizando apenas os espaços escolares? É preciso construir um currículo que dê significado e seja ressignificado pelos sujeitos que compõem o chão da escola.

Reforço a necessidade de adaptação curricular com um trecho da entrevista de Suely Carneiro (2005): Os jovens ainda vivem muito um conflito entre educação e trabalho em que as condições de vida impõem a opção pelo trabalho. Os jovens das comunidades mais vulneráveis têm acesso a escolas com infraestrutura mais precária, que no geral têm profissionais de educação sem a formação desejada nas áreas do currículo demandadas para o Ensino Médio, conclui Macaé Evaristo (2017).

A escola precisa não só promover reflexões, mas também fortalecer a valorização da cultura negra dentro do ambiente escolar e na comunidade, contribuindo para o fortalecimento da identidade racial.

Como destaca Paulo Freire (2004) em "Pedagogia da Autonomia", é fundamental adotar uma postura de "reflexão-ação-reflexão", exercendo autonomia no processo de conhecimento e sendo vigilantes contra todas as práticas de desumanização. Nesse contexto, a escola é considerada o melhor espaço para aplicação de práticas que induzam à reflexão e mudanças de comportamento dentro do cotidiano do adolescente, buscando minimizar os efeitos negativos que os estereótipos causam aos alunos e proporcionar um ambiente mais seguro, saudável e incluso para todos.

É dever da escola que realmente se preocupa com a questão racial investir em políticas e ações internas para: absorver conflitos, promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e externas, manter espaços permanentes de diálogos, revisar eventualmente sua prática institucionais, remover obstáculo de participação, ascensão e participação das "minorias", promover . "O contexto urge reconstruir uma escola aberta e plural para as diversas faces e formas das juventudes, isto é, de compreender a realidade para transformá-la" (Libâneo, 2011, p.57).

Abordar políticas que envolvam diversidade, sejam elas de gênero, raça, ou classe é sempre algo delicado e conflituoso, pois mexe com estereótipos, conceitos, preconceitos construídos socialmente a séculos.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

O que representa o Projeto Qual a Cor da sua Consciência ? Um Dialógo Étnico Racial para nós educadores imersos em conhecimentos vivos de quem pratica diariamente a educação como forma de instituição vital. Cheios de conhecimentos teóricos fragmentados em áreas de conhecimentos, mas antes de tudo conhecimentos empíricos, do que é ser Negra(o), sobrevivente de tantos "holocaustos" de saberes, uma vez até pouco tempo educação feminina era privilegio de poucas, e se fosse preta então, nem pensar! Quanta audácia, transgressão, vivenciar saberes que talvez seja voz e vida na escola como um lugar melhor que há 21 anos, quando da publicação da lei, oportunizando espaços de fala, de discussões, relatos, debates, escutas sobre temáticas gritantes.

Quantos estudantes negros frequentam a escola? Quantos educadores negros tem construído um outro sujeito e uma outra pedagógica? Nesse campo minado da “branquitude” Os estudantes e educadores negros tem lugares de fala ou de escuta? Como tem se apresentado a cultura preta, sua religiosidade tão perseguida, suas danças tão difundidas em espaços tão pequenos, em crenças tão omissas. Condenados à morte todos os dias. Os estudantes negros gritam por seus direitos, por seu lugar, bem mais legítimo que outros como nos evidencia a fala da aluna Denize: “com o projeto melhorou bastante pois as pessoas não mais julgam mais como antes e nem ficam falando mal porque sou de matriz africana, fiz até mais amigos”.

Precisamos ter debates, estudos, pesquisas e a escola é esse lugar ideal, capaz de promover e redirecionar proposta de compreensão, ou mesmo de diálogos e mediação de conflitos contra toda e qualquer forma de discriminação. Como afirmou o professor de geografia da instituição aqui abordada:

“É possível perceber uma identificação por parte dos estudantes de pontos que até então os mesmos não tratavam ou sequer conversavam como a autoidentificação, sentimentos de pertencimento a determinado grupo ou vislumbre do que é hoje a temática racial no Brasil. Respeitam mais uns aos outros”.

Cabe-nos realçar que a escola ainda esbarra no currículo que não inclui em sua política interna e em seu Projeto Político Pedagógico de forma clara e integral as relações étnico raciais. Associa-se a isto o desinteresse e a resistência de alguns profissionais em integrar as temáticas raciais sendo esta trabalhada pela ousadia de alguns educadores, na maioria da área de Ciências Humanas.

O material didático para pesquisas é excurso e não visibilizado na biblioteca. A formação continuada de professores é deficitária e dificulta o compartilhamento do saber e isto trava o diálogo e a práxis. Os conteúdos são trabalhados de forma superficial e figurativo cabendo ao coordenador e ao grupo de professores que se identificam, trabalhar a temática de forma individual e compartilhada, e na maioria das vezes, cumprindo apenas a obrigatoriedade da agenda da Secretaria de Educação Estadual. Não há em seus planejamentos uma agenda de Formação Continuada dos sujeitos escolares voltada para as relações étnico raciais e o material pedagógico: livros, jogos educativos é escasso ou inexistente. Para a maioria, as atividades geralmente se restringem ao 20 de Novembro e são realizados de forma celebrativa e muitas vezes reforçam o preconceito e o racismo.

Quando aplicadas na prática impactam na tomada de consciência, no empoderamento e na construção e valorização identitária dos envolvidos, como percebemos nas falas de professores e estudantes. Alunos aprenderam a se respeitar e respeitar aqueles que são diferentes em cor, diferentes em físicos,

aqueles com transtorno psicológico ou a aceitação de pessoas com um campo diferente de visão do meu.

Assim afirmou a aluna Maria Eduarda da 3ª série: “me sinto bem, aprender a aceitar e respeitar as pessoas faz bem a todos”. Já a aluna Denize, com voz embargada e lágrimas nos olhos, assim desabafou:

“Eu era tímida, eu mudei bastante. Agora eu converso mais com as pessoas, me sinto à vontade para falar. Eu amo, para mim é uma terapia. Agradeço a escola por ter ajustado as ações étnico raciais, melhorou muita coisa na escola, principalmente o jeito das pessoas conviverem”.

A maioria dos estudantes absorveram o conhecimento que o projeto ofertou, pois fica notável na fala dos mesmos, na maneira como eles falam diante de certos pontos (ênfase na palavra) que antes era tabu. Hoje os estudantes estão mais flexíveis em relação a assuntos polêmicos. Entre esses assuntos estão os LGBTQIAP+, gordofobia, PCDs, indígenas, negros, mulheres, cyberbullying, racismo velado e estrutural.

Concluímos que fortalecíamos a prática pedagógica e enfrearíamos o racismo recreativo e estrutural se não houvesse reprodução de estereótipos negros nos emoticons do grupos de whatsapp de alunos e educadores; se nas comemorações do dia 20 de Novembro Zumbi não fosse sempre representado pelo menino preto, na celebração de personalidades quando, por exemplo, não sejam homenageadas apenas mulheres brancas no dia 08 de março, quando no dia do livro não se apresentem os livros de autores(as) brancas, que não escolhamos os meninos e meninas brancos(as) para as representações escolares: reis e rainhas do estudante.

Por fim, representemos as instituições de ensino com o exemplo dos servidores de serviços gerais, quer sejam pretos ou brancos pois a representatividade importa no processo de formação e pertencimento. É preconceito e racismo quando trabalhar as questões étnico raciais e fica sob a responsabilidade dos educadores pretos e pardos ou da área de humanas. Essas exemplificações nos leva a uma reflexão urgente sobre o papel dos educadores e das instituições de ensino na manutenção de narrativas racistas, especialmente por meio das representatividades e atividade celebrativas, esportivas e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe nos perguntarmos: Em que medida, portanto, a escola tem responsabilidade na difusão desse racismo tido como invisível? Os professores não podem ser culpabilizados sozinhos. Eles precisam de formação e apoio real antes de qualquer cobrança porque eles não conseguem sustentar outros sem ter clareza, estrutura, conhecimento, material didático adequado e condições reais de realizar um trabalho pedagógico que promova na prática e vivência o que preconiza a lei.

Nossas memórias, vivências, experiências, pesquisas e práticas refletem nossas escolhas e decisões futuras moldando-nos, fortalecendo e transformando nossa prática pedagógica ou preservando-a como podemos comprovar na afirmação do professor Willan Xavier:

“Um conhecimento mais aprofundado sobre o tema como leis, normas, instrumentos (ordenamento jurídico) e uma percepção mais ampla do como os alunos se enxergam e compreendem as nuances das questões étnico raciais é positiva para nós professores, pois a grande maioria abraça a proposta do projeto, e os que não se envolvem diretamente, aprendem também pois o projeto os atinge”.

Concluimos que as práticas pedagógicas na escola Maria Leal Teixeira contribuem para a implementação e valorização da história e cultura afrobrasileira uma vez que mexe no imaginário dos educadores, tirando-os da zona de conforto e impactando no processo de reconhecimento identitário dos e das estudantes. Contudo estas práticas necessitam serem intensificadas na formação continuada dos sujeitos escolares e coletivizando as ações de enfrentamento ao preconceito, bullying e racismo .

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana . Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 16 nov. 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/gestao-escolar-para-a-equidade-racial-dialogos-com-macae-evaristo-e-sueli-carneiro>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FONSECA, Marcus Vinícius. Concepções e práticas em relação aos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. 2000. Dissertação (Mestrado) – [Instituição não informada].

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KRENAK, Ailton; CAMPOS, Y. Lugares de origem. São Paulo: Jandaíra, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação de pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 51-71.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil- Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Coleção Políticas de Cor).

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

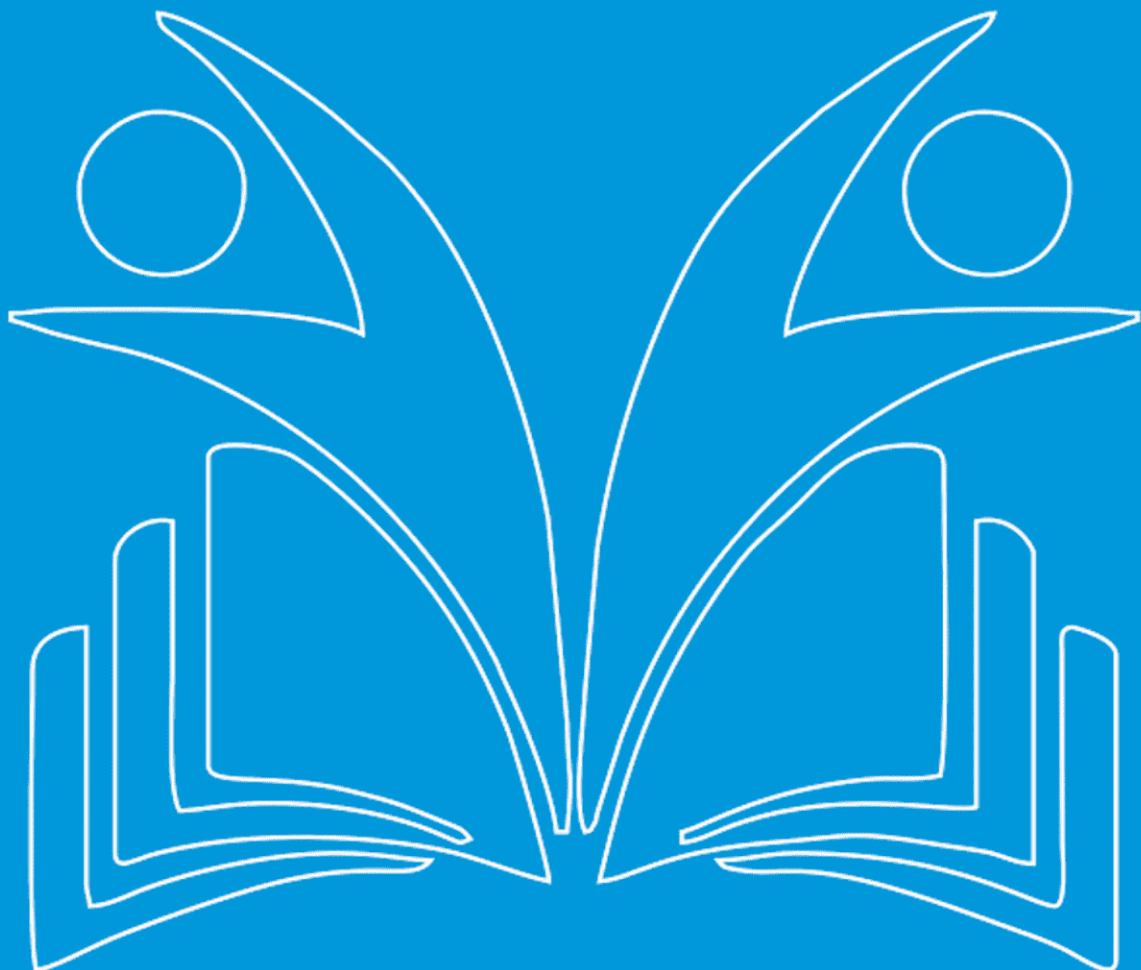
Capítulo 8



10.37423/251010386

GRITOS DO SILENCIO: A INVISIBILIDADE DOS MAUS-TRATOS DA VIOLÊNCIA SEXUAL

Kathia Susana Almeida



RESUMO

A violência sexual contra crianças e adolescentes configura uma grave violação dos direitos humanos, cujas consequências ultrapassam o dano físico e afetam profundamente a dimensão psíquica e social das vítimas. Este estudo teve como objetivo analisar a invisibilidade dos maus-tratos decorrentes da violência sexual, considerando as marcas cognitivas, emocionais e comportamentais que comprometem o desenvolvimento infantojuvenil. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e documental de produções científicas, legislações e relatórios institucionais recentes. Os resultados evidenciam que a violência sexual é um fenômeno psicossocial e estrutural, sustentado pela cultura patriarcal, pela desigualdade de gênero e pela negligência institucional. Observa-se que o silêncio familiar e a revitimização nos sistemas de saúde, justiça e assistência perpetuam o trauma e dificultam o acesso à proteção integral prevista na Lei nº 13.431/2017. A análise revela que o enfrentamento dessa problemática exige a consolidação de uma rede de proteção humanizada, baseada na escuta qualificada, no acolhimento e na responsabilização social. Conclui-se que romper o ciclo de silenciamento é reconhecer a violência sexual como um problema público e estrutural, cuja superação requer compromisso ético, intersetorialidade e políticas efetivas de prevenção e reparação.

Palavras-chave: Violência Sexual; Infância; Revitimização; Proteção Integral.

1. INTRODUÇÃO

A violência sexual contra crianças e adolescentes constitui uma das formas mais graves de violação dos direitos humanos, com consequências que transcendem o campo físico e alcançam dimensões emocionais, cognitivas e sociais. De acordo com o Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil (2021–2023), elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, foram registradas 164.199 vítimas de estupro no país nesse período, das quais mais de 60% tinham até 13 anos de idade (UNICEF, 2023). Esses números revelam um cenário de elevada vulnerabilidade e de silenciamento estrutural que afeta especialmente meninas e adolescentes em contextos familiares (Brasil, 2023).

A residência da vítima é o principal local de ocorrência, em mais de 65% dos casos, e o agressor geralmente pertence ao círculo familiar ou de confiança (Brasil, 2023). Esse dado é particularmente alarmante, pois evidencia a complexidade dos vínculos afetivos que sustentam o silêncio — marcado pela culpa, pela vergonha e pelo medo de romper laços de dependência emocional e econômica. O Disque 100, canal oficial de denúncias, registrou mais de 17,5 mil violações sexuais contra crianças e adolescentes apenas entre janeiro e abril de 2023, demonstrando que, embora a denúncia venha crescendo, ela ainda é muito inferior à incidência estimada (Brasil, 2023).

Autores como Minayo (2018) e Habigzang e Koller (2011) destacam que a violência sexual infantil não deve ser compreendida apenas como um evento isolado, mas como um fenômeno psicossocial e cultural que expressa desigualdades de gênero, poder e vulnerabilidade. O abuso sexual, para além da violação física, implica a ruptura da integridade simbólica da criança, gerando efeitos duradouros sobre sua estrutura psíquica e relacional (Freud, 1920; Ferenczi, 1990). A literatura demonstra que as repercussões da violência sexual incluem distorções cognitivas, baixa autoestima, sintomas dissociativos, depressão, ansiedade e, em casos mais graves, ideação suicida (Habigzang; Koller, 2011; Ribeiro; Fonseca, 2020).

A ausência de acolhimento adequado agrava o sofrimento das vítimas e de suas famílias, que frequentemente enfrentam revitimização nos sistemas de saúde, segurança pública e justiça. Segundo Minayo (2018), o silêncio institucional — materializado na morosidade processual e na falta de suporte psicossocial — perpetua a invisibilidade da violência e impede a reconstrução subjetiva das vítimas. Em muitos casos, o processo judicial se transforma em novo espaço de violência simbólica, impondo às famílias uma rotina burocratizada e emocionalmente extenuante (Saffioti, 2015).

Nesse contexto, a presente pesquisa propõe-se a analisar criticamente a invisibilidade dos maus-tratos decorrentes da violência sexual, sob a perspectiva das marcas cognitivas, comportamentais, emocionais e físicas que afetam o desenvolvimento infantojuvenil. Parte-se do pressuposto de que o silêncio — tanto familiar quanto institucional — funciona como um mecanismo de defesa social que mascara a gravidade da violência e dificulta o acesso à proteção integral garantida pela Lei nº 13.431/2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência (Brasil, 2017).

O estudo adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, buscando integrar contribuições da psicologia, da psicanálise e das ciências sociais para compreender o impacto da violência sexual como fenômeno estrutural. A relevância científica e social desta pesquisa reside na necessidade de romper com o ciclo de silenciamento, fortalecendo a escuta sensível, a responsabilização institucional e o acesso das vítimas e de suas famílias a políticas públicas de amparo e reabilitação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A VIOLÊNCIA SEXUAL COMO FENÔMENO PSICOSSOCIAL E ESTRUTURAL

A violência sexual contra crianças e adolescentes é um fenômeno multidimensional que reflete a confluência de fatores psicológicos, sociais, econômicos e culturais profundamente enraizados nas estruturas de poder e nas desigualdades de gênero. Longe de se limitar a um ato individual de agressão, trata-se de uma forma de violência que expressa e reproduz padrões históricos de dominação patriarcal e de silenciamento social. Nesse sentido, Saffioti (2015) observa que “a violência sexual é um instrumento de manutenção das hierarquias de gênero, funcionando como mecanismo de controle e subjugação dos corpos femininos e infantilizados”.

A compreensão da violência sexual como fenômeno estrutural exige reconhecer que ela não decorre de desvios morais isolados, mas de uma ordem simbólica que naturaliza a desigualdade e a objetificação. Como analisa Bourdieu (1999), as formas de dominação masculina são perpetuadas por mecanismos invisíveis — *habitus*, representações e práticas — que produzem “violência simbólica”, internalizada pelas próprias vítimas como normalidade. Essa naturalização gera um pacto de silêncio social que perpetua a impunidade e o trauma.

A literatura aponta que a violência sexual infantil é sustentada por um duplo eixo: de um lado, a estrutura patriarcal, que ancora as relações de poder e a exploração do corpo; de outro, a negligência

institucional, marcada por políticas públicas fragmentadas e respostas tardias do Estado (Minayo, 2018; UNICEF, 2023). Segundo Minayo (2018), o fenômeno deve ser compreendido como uma manifestação da “desigualdade estrutural que atravessa as instituições e as subjetividades, reproduzindo práticas de exclusão e negligência”.

Essa perspectiva é corroborada por Almeida (2023), ao analisar a vitimização infantojuvenil e os seus efeitos psicossociais. A autora destaca que a violência sexual “não pode ser reduzida a um acontecimento traumático isolado, pois ela se inscreve na experiência social e na historicidade da vítima, gerando impactos na construção da identidade e na percepção de pertencimento” (Almeida, 2023). Nessa leitura, o abuso sexual é tanto uma ferida psíquica quanto uma expressão social de desamparo e de falha protetiva coletiva.

No plano jurídico e social, o Estado brasileiro tem avançado em normativas voltadas à proteção da infância e adolescência, como a Lei nº 13.431/2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência (Brasil, 2017). Contudo, a efetividade dessas normas depende da articulação intersetorial entre saúde, assistência social, educação e justiça. Estudos do Fórum Brasileiro de Segurança Pública e da UNICEF (2023) demonstram que, apesar do aumento das denúncias, a subnotificação permanece elevada, especialmente nos casos em que o agressor pertence ao núcleo familiar, contexto em que o medo, a vergonha e a dependência econômica dificultam a revelação da violência.

A violência sexual, portanto, precisa ser analisada em sua complexidade psicossocial, envolvendo tanto os fatores estruturantes da desigualdade quanto os efeitos subjetivos do trauma. Conforme Habigzang e Koller (2011), o enfrentamento dessa problemática requer “ações interdisciplinares que compreendam a criança como sujeito em desenvolvimento e o abuso como fenômeno social que demanda respostas coletivas”. Assim, romper o silêncio implica não apenas responsabilizar o agressor, mas também desvelar os mecanismos de poder, exclusão e omissão que sustentam a perpetuação da violência.

A perspectiva psicossocial permite, portanto, compreender que o abuso sexual infantil não é apenas uma violação individual, mas um espelho das contradições sociais e institucionais. Ele revela o fracasso de uma cultura que negligencia a infância e perpetua formas sutis e explícitas de dominação. Desse modo, o reconhecimento da violência sexual como fenômeno estrutural é condição indispensável para a formulação de políticas públicas integradas e para a promoção de uma cultura de cuidado, escuta e proteção efetiva das vítimas.

2.2 OS IMPACTOS PSICOLÓGICOS E EMOCIONAIS DO ABUSO SEXUAL NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

O abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes produz impactos que ultrapassam o evento traumático em si, repercutindo de forma profunda na constituição psíquica, emocional e relacional da vítima. Tais efeitos variam conforme fatores como a idade de ocorrência, a frequência do abuso, a relação com o agressor e o suporte familiar e institucional recebido. Estudos apontam que a violência sexual é uma das experiências mais desorganizadoras para o psiquismo, por instaurar sentimentos de culpa, vergonha e desvalorização que comprometem a capacidade de elaboração simbólica (Habigzang; Koller, 2011; Almeida, 2023).

No campo da psicanálise, Freud (1920) foi um dos primeiros a reconhecer a força disruptiva do trauma sexual, ao descrever o retorno compulsivo de lembranças dolorosas e o fracasso do princípio do prazer em dominar a pulsão de morte. O trauma, segundo o autor, marca o sujeito por uma excitação que não pôde ser representada e que retorna como sintoma, pesadelo ou compulsão à repetição. Ferenczi (1990) amplia essa compreensão ao analisar a confusão de línguas entre adulto e criança, evidenciando que o abuso sexual envolve não apenas a invasão do corpo, mas também a ruptura do código afetivo — uma inversão traumática em que o desejo do adulto se impõe à inocência infantil.

Do ponto de vista psicológico, as reações imediatas ao abuso sexual podem incluir ansiedade intensa, distúrbios de sono, retraimento social e comportamentos regressivos. A médio e longo prazo, observa-se o desenvolvimento de quadros depressivos, transtornos dissociativos e ideação suicida (Ribeiro; Fonseca, 2020). O sofrimento mental emerge como tentativa de simbolizar a violência vivida, em um esforço de dar sentido ao insuportável. Conforme Almeida (2023), “a ideação suicida na adolescência frequentemente está vinculada a traumas não elaborados de natureza sexual, os quais rompem a continuidade do eu e instauram uma vivência de desamparo”.

A literatura especializada identifica que a exposição à violência sexual na infância altera profundamente os processos cognitivos e emocionais. Crianças vitimizadas apresentam maior propensão a distorções cognitivas, medo crônico e dificuldades de regulação afetiva (Habigzang; Koller, 2011). Caruth (1996) ressalta que o trauma é sempre uma experiência de atraso — o acontecimento não é compreendido no momento em que ocorre, mas retorna posteriormente como sintoma ou recordação invasiva. Tal perspectiva ajuda a compreender porque vítimas de abuso sexual frequentemente desenvolvem sintomas dissociativos e flashbacks, ou manifestam comportamentos autodestrutivos como tentativa de retomada do controle sobre o corpo.

Essas sequelas não se limitam ao plano psicológico, refletindo também em prejuízos acadêmicos, sociais e familiares. Minayo (2018) destaca que a violência sexual, quando não identificada e tratada precocemente, compromete o desenvolvimento emocional e a integração da criança com o meio social. A ausência de políticas públicas efetivas e de uma rede de atendimento interdisciplinar amplia a vulnerabilidade da vítima, expondo-a à revitimização e ao isolamento.

Além disso, os impactos emocionais variam conforme o gênero, o contexto socioeconômico e as dinâmicas familiares. Em muitas situações, o silêncio imposto pela vergonha e pelo medo reforça a internalização da culpa e a crença de corresponsabilidade pelo ocorrido. Tal processo de subjetivação da violência é evidenciado por Saffioti (2015), ao analisar o modo como a cultura patriarcal legitima o poder masculino sobre corpos vulneráveis, tornando a violência uma prática estruturalmente aceita.

Assim, compreender os impactos psicológicos e emocionais do abuso sexual requer uma abordagem interdisciplinar que una psicologia, psicanálise e políticas públicas. A escuta qualificada, o acolhimento contínuo e o acompanhamento terapêutico são condições indispensáveis para a reconstrução da autoestima e da confiança das vítimas. Romper com o ciclo de silenciamento e revitimização é, portanto, uma tarefa coletiva, que demanda a articulação entre ciência, instituições e sociedade civil.

2.3 O SILÊNCIO, A REVITIMIZAÇÃO E O PAPEL DA REDE DE PROTEÇÃO

O silêncio é uma das marcas mais persistentes e destrutivas da violência sexual contra crianças e adolescentes. Ele se manifesta não apenas como impossibilidade de falar, mas como resultado de uma estrutura social que naturaliza a violência e deslegitima a voz da vítima. A criança, ao ser violentada, enfrenta não somente o trauma físico e psíquico, mas também a incompreensão, o medo e o abandono simbólico que perpetuam o sofrimento. Para Orlandi (2017), “o silêncio não é ausência de sentido, mas um modo de significação que revela e encobre, simultaneamente, a opressão e o interdito social”.

Esse silêncio imposto, que muitas vezes se confunde com proteção, é também uma expressão da violência simbólica (Bourdieu, 1999). Ao calar a vítima, a sociedade reitera o poder do agressor e perpetua a desigualdade estrutural de gênero e idade. Saffioti (2015) argumenta que a cultura patriarcal reforça mecanismos de dominação que deslocam a culpa para a vítima e esvaziam a responsabilidade coletiva. No contexto da violência sexual infantojuvenil, o silêncio torna-se um instrumento de perpetuação da impunidade e da revitimização, pois impede que o sofrimento seja reconhecido como legítimo e socialmente compartilhado.

A revitimização ocorre, sobretudo, quando a vítima, ao buscar ajuda, é submetida a processos de escuta inadequados, repetição de relatos traumáticos e julgamentos morais. A ausência de profissionais capacitados para lidar com a escuta sensível e a fragmentação dos serviços públicos contribuem para que o sistema de proteção se torne um novo espaço de violência. Habigzang e Koller (2011) ressaltam que “a falta de articulação entre as políticas de saúde, educação, assistência e justiça perpetua a negligência institucional e reforça o ciclo de dor e silenciamento das vítimas”.

Em estudo recente, Almeida (2023) analisa que o medo e o estresse que acometem o público infantojuvenil vitimizado são intensificados pela ausência de suporte terapêutico contínuo e pela morosidade dos procedimentos judiciais. Para a autora, “o trauma inicial é frequentemente agravado pela incapacidade da rede institucional de oferecer escuta empática, acolhimento humanizado e acompanhamento psicológico prolongado”. Tal perspectiva dialoga com Winnicott (1975), ao afirmar que a sustentação emocional da criança depende da presença de um ambiente confiável e de relações de cuidado que possibilitem a reconstrução simbólica do eu após o trauma.

O Estado brasileiro, por meio da Lei nº 13.431/2017, instituiu o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, regulamentando o depoimento especial e a escuta protegida. Embora tal marco legal represente um avanço importante, a aplicação prática ainda enfrenta desafios relacionados à formação de profissionais, à sobrecarga de serviços e à carência de acompanhamento psicossocial posterior (Brasil, 2017; Minayo, 2018). Segundo o UNICEF (2023), as políticas públicas de enfrentamento à violência sexual no Brasil carecem de articulação efetiva entre os entes federativos, o que compromete a integralidade do atendimento.

Superar a revitimização requer uma rede de proteção intersetorial e humanizada, baseada na escuta ativa, no sigilo e no acolhimento. A efetividade dessa rede depende de um compromisso ético e político que ultrapasse a burocracia institucional e reconheça o sofrimento psíquico como questão pública. Nesse sentido, Minayo (2018) defende que a proteção integral só se concretiza quando os profissionais das áreas da saúde, educação, justiça e assistência social atuam de forma integrada, considerando a singularidade da vítima e de sua história.

O enfrentamento do silêncio e da revitimização exige, portanto, mais do que políticas punitivas: requer uma mudança de paradigma social, centrada na valorização da escuta e na reconstrução da confiança. A vítima deve ser reconhecida como sujeito de direitos, e não como objeto de investigação. A construção de uma rede efetiva de proteção representa o rompimento do ciclo de invisibilidade e a possibilidade concreta de ressignificar a experiência traumática.

3. METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva, com base em uma revisão bibliográfica e documental de produções científicas nacionais e internacionais que abordam a violência sexual infantojuvenil sob as perspectivas psicológica, psicanalítica e social. A escolha por essa metodologia fundamenta-se na necessidade de compreender os significados subjetivos e estruturais do fenômeno, valorizando as dimensões simbólicas, culturais e institucionais que o atravessam (Gil, 2014; Minayo, 2018).

Segundo Gil (2014), a pesquisa bibliográfica é indicada quando se busca “analisar e discutir interpretações teóricas já existentes sobre determinado problema, estabelecendo relações, contradições e lacunas entre elas”. Assim, o corpus teórico foi constituído a partir de livros, artigos indexados em bases como SciELO, PubMed e PePSIC, e documentos institucionais provenientes do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, do UNICEF, do Ministério da Saúde e do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, abrangendo o período de 2010 a 2024.

Complementarmente, consideraram-se produções acadêmicas contemporâneas publicadas em periódicos científicos, entre elas os trabalhos de Almeida (2023), que integram o eixo de pesquisas sobre violência sexual e saúde mental do público infanto-juvenil. Esses estudos anteriores serviram como base conceitual e empírica para a consolidação das categorias analíticas deste artigo, permitindo observar convergências entre o trauma psíquico, os efeitos emocionais e a fragilidade das políticas de proteção.

Para assegurar rigor metodológico, as fontes foram selecionadas a partir de critérios de relevância científica, atualidade e fidedignidade, priorizando estudos com respaldo institucional ou publicados em revistas com classificação Qualis A ou B1. A triangulação das referências visou garantir a consistência interpretativa, evitando vieses ideológicos e assegurando a pluralidade teórica — aspecto essencial quando se trata de um fenômeno de alta complexidade humana e social.

Do ponto de vista ético, o estudo respeita os princípios da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regula as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil, assegurando a integridade das fontes, a citação adequada e a transparência na utilização dos dados secundários (Brasil, 2016). Não houve coleta direta de dados empíricos, evitando qualquer exposição de sujeitos ou violação de confidencialidade.

Em síntese, esta metodologia fundamenta-se em um olhar interdisciplinar que integra Psicologia, Psicanálise, Sociologia e Saúde Pública, buscando compreender a violência sexual como experiência

subjetiva e fenômeno estrutural. O rigor teórico e a análise crítica das fontes permitiram a construção de um panorama reflexivo e articulado, apto a subsidiar políticas públicas e estratégias de intervenção psicossocial voltadas à prevenção e ao cuidado das vítimas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da presente pesquisa, oriundos da revisão bibliográfica e documental, revelam a persistência da violência sexual infantojuvenil como um fenômeno estrutural, cujas raízes se encontram nas desigualdades de gênero, na negligência institucional e na naturalização social do silêncio. A análise dos dados apresentados pelo UNICEF (2023) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública confirma um cenário de vulnerabilidade extrema: mais de 60% das vítimas de estupro no Brasil têm até 13 anos, e em 65% dos casos o agressor é uma pessoa do convívio familiar. Esses números reafirmam que a violência sexual não se limita a eventos isolados, mas expressa um padrão de dominação simbólica que sustenta a hierarquia patriarcal e o controle sobre corpos vulneráveis (Saffioti, 2015; Bourdieu, 1999).

Do ponto de vista psicossocial, os achados indicam que o trauma decorrente do abuso sexual se inscreve na subjetividade da vítima, repercutindo em transtornos emocionais, cognitivos e comportamentais de longa duração. Conforme Habigzang e Koller (2011), o abuso compromete o desenvolvimento psíquico e a capacidade de elaboração simbólica, gerando sintomas como ansiedade, depressão, dissociação e ideação suicida. Essa constatação é reforçada pelos estudos de Almeida (2023), que identificam relação direta entre a vitimização sexual e a ideação suicida em adolescentes, especialmente em contextos de ausência de suporte familiar e terapêutico. Assim, o sofrimento psíquico emerge não apenas como resultado do ato violento, mas como produto da omissão social e da carência de políticas públicas eficazes.

Sob o enfoque psicanalítico, os resultados reafirmam as formulações de Freud (1920) e Ferenczi (1990) sobre a natureza traumática do abuso. O trauma sexual atua como uma excitação que o aparelho psíquico não consegue simbolizar, retornando em forma de compulsão à repetição e sintomas somáticos. A “confusão de línguas” descrita por Ferenczi (1990) ilustra o caráter devastador da inversão de papéis afetivos entre adulto e criança, fenômeno que interrompe o processo de maturação emocional e desorganiza a experiência de confiança e pertencimento. Nesse sentido, o abuso sexual é mais do que uma agressão física: é a destruição do espaço simbólico no qual o sujeito se constitui como tal.

A pesquisa também evidencia que o silêncio constitui um dos mecanismos mais eficazes de perpetuação da violência. De acordo com Orlandi (2017), o silêncio não é ausência de sentido, mas uma forma de significação social que revela o interdito e a opressão. Esse dado dialoga com Bourdieu (1999), ao indicar que a violência simbólica atua de maneira invisível, naturalizando práticas e discursos que deslegitimam a fala da vítima. Nas situações de abuso intrafamiliar, o medo de retaliação e a vergonha se convertem em instrumentos de poder que mantêm o agressor protegido e a vítima em estado de submissão emocional.

A revitimização institucional foi identificada como um dos pontos mais críticos. Apesar dos avanços legais trazidos pela Lei nº 13.431/2017, que institui a escuta protegida e o depoimento especial, persistem falhas graves na capacitação dos profissionais e na articulação entre os setores de saúde, educação, justiça e assistência social. Estudos de Minayo (2018) e UNICEF (2023) apontam que o atendimento fragmentado e a ausência de protocolos integrados resultam na repetição do sofrimento psíquico e na desconfiança das vítimas em relação às instituições. A escuta inadequada, a morosidade processual e a falta de suporte psicossocial transformam o sistema de proteção em mais um cenário de violência simbólica.

A análise interdisciplinar também permite observar que o enfrentamento do abuso sexual infantil demanda uma mudança de paradigma ético e social. O foco exclusivo na punição do agressor mostra-se insuficiente diante da complexidade do fenômeno. É imprescindível a construção de uma rede de proteção intersetorial e humanizada, que priorize o acolhimento, o acompanhamento terapêutico e a responsabilização institucional. Winnicott (1975) sustenta que a saúde emocional da criança depende da presença de um ambiente suficientemente bom, no qual ela possa reconstruir simbolicamente o vínculo de confiança rompido. Essa perspectiva encontra eco nas políticas de proteção integral preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela legislação recente, que exigem o compromisso ético de toda a sociedade com a escuta e o cuidado.

Em síntese, os resultados indicam que a invisibilidade dos maus-tratos decorrentes da violência sexual infantil não é fruto do acaso, mas expressão de uma estrutura social que privilegia o silêncio em detrimento da verdade. A discussão revela que somente a partir do reconhecimento da violência como fenômeno psicossocial e estrutural será possível romper o ciclo de impunidade e promover práticas efetivas de prevenção, acolhimento e reparação. A escuta qualificada e o fortalecimento da rede de proteção emergem, portanto, como condições essenciais para transformar o grito silenciado das vítimas em voz socialmente reconhecida e politicamente acolhida.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa permitiu compreender que a violência sexual contra crianças e adolescentes constitui uma das expressões mais graves da desigualdade social e de gênero no Brasil, operando tanto no nível simbólico quanto nas práticas institucionais. As análises realizadas confirmam que se trata de um fenômeno psicossocial e estrutural, sustentado por mecanismos de poder, silenciamento e negligência que transcendem a esfera individual e revelam falhas sistêmicas de proteção e de escuta. A revisão bibliográfica evidenciou que, embora o país disponha de um arcabouço normativo robusto — a exemplo da Lei nº 13.431/2017, que garante o direito à escuta protegida —, a efetivação desses direitos permanece comprometida pela fragmentação das políticas públicas e pela ausência de articulação intersetorial entre saúde, educação, assistência social e justiça.

Do ponto de vista subjetivo, observou-se que o abuso sexual imprime marcas profundas na constituição psíquica e emocional das vítimas, manifestando-se em quadros de ansiedade, depressão, dissociação e, em muitos casos, ideação suicida. O trauma, interrompe a capacidade simbólica e desorganiza o eu, exigindo um trabalho terapêutico contínuo para a reconstrução da confiança e da autonomia emocional. Entretanto, a ausência de suporte institucional adequado frequentemente converte o processo de busca por justiça em uma nova experiência de sofrimento, caracterizada pela revitimização e pela invisibilidade.

A análise interdisciplinar revelou que o enfrentamento da violência sexual infantojuvenil requer mais do que políticas repressivas: exige a consolidação de uma rede de proteção humanizada, capaz de integrar diferentes setores do Estado e da sociedade civil em torno da escuta sensível, do acolhimento e da reabilitação psicossocial. A reconstrução emocional da criança depende de um ambiente suficientemente bom, que lhe devolva segurança e sentido de pertencimento. Nesse contexto, a responsabilidade coletiva — e não apenas familiar ou institucional — emerge como condição essencial para romper o ciclo de silêncio e negligência.

Conclui-se, portanto, que a violência sexual contra crianças e adolescentes é um problema público e civilizatório, cuja superação exige o engajamento ético e político da sociedade. O reconhecimento da violência como fenômeno estrutural implica desvelar seus alicerces simbólicos e combater as formas sutis de dominação que legitimam a opressão e a omissão. Romper o silêncio é, acima de tudo, afirmar o direito à palavra e à reparação — transformando o sofrimento invisível das vítimas em um chamado à ação social, jurídica e institucional por uma cultura de cuidado, respeito e dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Kathia Susana. Violência sexual, delinquência juvenil e prejuízos psicossociais: impactos da vitimização na infância e adolescência. *Periódicos Lattice*, [S. l.], v. 2, n. 3, 2025. DOI: 10.70579/pl.v2i3.93. Disponível em: <https://ojs.periodicoslattice.com/latticemultidisciplinar/article/view/93>. Acesso em: 14 oct. 2025.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 14 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Boletim Epidemiológico de Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes*. Brasília: MS, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/novo-boletim-epidemiologico-aponta-casos-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-no-brasil>. Acesso em: 14 out. 2025.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. *Disque 100 registra mais de 17,5 mil violações sexuais contra crianças e adolescentes nos quatro primeiros meses de 2023*. Brasília: MDHC, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/disque-100-registra-mais-de-17-5-mil-violacoes-sexuais-contra-criancas-e-adolescentes-nos-quatro-primeiros-meses-de-2023>. Acesso em: 14 out. 2025.
- CARUTH, Cathy. *Unclaimed experience: trauma, narrative and history*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1996.
- FERENCZI, Sándor. Confusão de línguas entre os adultos e a criança. In: FERENCZI, S. *Escritos psicanalíticos*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1920].
- HABIGZANG, L. F.; KOLLER, S. H. *Violência sexual: avaliação e intervenção clínica*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Violência e saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2018.
- ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2017.
- RIBEIRO, Camila A.; FONSECA, Rosane C. Trauma e subjetividade: os impactos psíquicos da violência sexual na infância. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 32, n. 2, p. 143–156, 2020. DOI: 10.22409/1984-0292/v32i2/5940.
- SAFFIOTI, Heleith I. B. *Gênero, patriarcado e violência*. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

ALMEIDA, Kathia Susana. Abuso Sexual e Ideação Suicida na Adolescência. *Periódicos Lattice*, [S. l.], v. 2, n. 2, 2025. DOI: 10.70579/pl.v2i2.40. Disponível em: <https://ojs.periodicoslattice.com/latticemultidisciplinar/article/view/40>. Acesso em: 14 oct. 2025.

UNICEF. Panorama da Violência Letal e Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil (2021–2023). São Paulo: UNICEF; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-violencia-letal-e-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-no-brasil-2021-2023>. Acesso em: 14 out. 2025.

WINNICOTT, Donald W. O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1975.

Capítulo 9

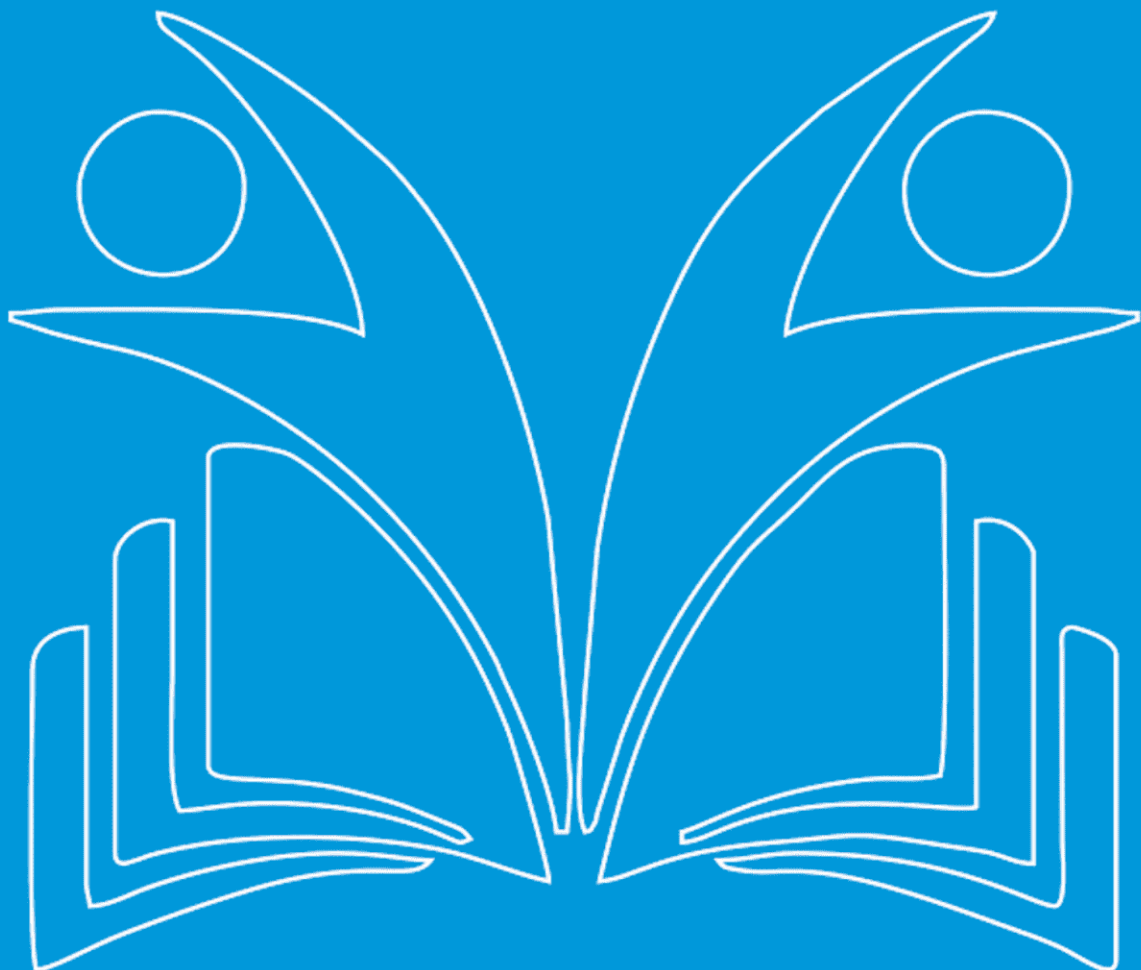


10.37423/251010389

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA COMO FERRAMENTA PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA

Isnanda Cátia Pedroza Silva

Governo do Estado de Pernambuco



RESUMO

O presente capítulo visa a parte central da gestão democrática e participativa, no envolvimento de toda a equipe escolar e da comunidade na construção de uma proposta coletiva, com projetos e ações a serem desenvolvidos, à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. A gestão democrática, combate o isolamento de gestores e professores, melhora a qualidade pedagógica e motiva a todos os envolvidos no processo educacional. Com base nisto, deve-se promover a formação e a capacitação dos diferentes membros da comunidade escolar. Assim, os mesmos podem desempenhar um papel ativo e consciente na gestão da escola. A ferramenta da gestão democrática pode melhorar a qualidade de ensino ao promover a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. A pesquisa tem por objetivo principal, analisar a forma de participação dos gestores, assistentes de gestão, coordenadores pedagógicos e professores numa gestão participativa nas escolas públicas, demonstrando sua importância, analisando os avanços e desafios. A abordagem do estudo, será a partir da pesquisa bibliográfica, sendo constituída pela coleta de dados através de livros, revistas, artigos e outros documentos que auxiliaram na análise dos resultados. Portanto, o referido estudo pretende abordar os possíveis caminhos para uma gestão democrática e participativa na educação básica da Rede Pública de Ensino.

Palavras-chave: Democrática. Escola. Gestão. Participativa. Pública

1. INTRODUÇÃO

A Gestão Democrática e Participativa como ferramenta para a melhoria da qualidade de ensino na escola pública é uma temática tão real, quanto necessária para nossos dias. Para o desenvolvimento da discussão proposta, nossa pesquisa se baseia em uma análise conceitual das funções social, democrática e humanizadora da educação, a partir das bases do pensamento freiriano. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, este estudo focará nas obras dos estudiosos: FREIRE (1979); PARO (1997); LIBÂNEO (2001); VEIGA(1998); LUCK(1998); CARVALHO (2018); RODRIGUES (2016), entre outros que explanaremos no decorrer da pesquisa, sendo indicados como aspectos que contribuem para a organização da gestão democrática na escola pública, partindo da Lei maior no disposto do artigo 206 da Constituição Federal (CF), onde se apresentam o início da organização da educação nacional, destaca-se o inciso VI: “ gestão democrática do ensino ‘público, na forma da lei” (SENADO FEDERAL,1988). A partir de então analisaremos teorias abordadas e o desenvolvimento delas na prática escolar na escola pública.

Esta pesquisa visa, estudar as relações existentes entre a prática da gestão democrática e participativa da escola pública, frente à necessidade da melhoria na qualidade do ensino público, analisar as políticas recentes da democratização do ensino, no intuito de construir saberes que auxiliem a comunidade escolar a enfrentar os desafios cotidianos implantados e consolidados da gestão democrática e participativa nas escolas públicas.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA PÚBLICA

A educação pública brasileira tem passado por várias reformulações com o intuito de atender as precisões e exigências da educação para uma reformulação curricular de qualidade. A educação escolar se constitui um dos principais pilares na comunidade, por isso é fundamental uma gestão democrática e participativa. Por isso, a problemática a ser estudada neste artigo, dar-se-á pela falta de entendimento do que é uma gestão democrática e suas implicações, sendo perceptível a inexistência desta compreensão. Infelizmente, acaba por prejudicar todo processo administrativo e pedagógico na contextualização escolar.

2. MATERIAL E MÉTODO

Este estudo constitui-se em uma revisão bibliográfica de caráter descritivo, das práticas voltadas ao ambiente da gestão democrática, no que se refere à constitucionalidade e legalidade, bem como às respectivas ações de democratização direcionadas à educação brasileira.

O supracitado trabalho, integra uma pesquisa de cunho bibliográfico na referida contribuição da gestão democrática participativa na educação pública. Contudo, apresenta-se como propósito a relevância de uma gestão escolar com a participação de todos os membros da escola, pais e comunidade. O presente artigo é uma revisão de literatura na qual, analisa-se os principais teóricos sobre a determinada temática, baseada em autores que permitem discutir e formular indagações sobre a Gestão democrática e participativa na Rede pública de Ensino, com a perspectiva da qualidade de ensino. O levantamento bibliográfico, assim como a busca das fontes de dados foram direcionados para que os autores que pudessem descrever e responder quais são os principais tipos de revisões de literatura, suas definições e discussões para a sua realização. Portanto, será analisado para difundir informações e ressaltar a importância de uma Gestão Escolar mais participativa e democrática para as escolas e seu ambiente, assim como entender o desenvolvimento de práticas essenciais ao líder, a partir desse modelo de gestão, a fim de exercitar uma escuta ativa e diálogo permanente com todos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Deve-se promover a formação e a capacitação dos diferentes membros da comunidade escolar, na perspectiva da melhoria da qualidade de ensino, na formação de cidadãos e a criação de vínculos com a comunidade. A participação política ativa não se efetiva apenas pela existência de instrumentos organizacionais e legais (conselhos, eleições, associações de pais, grêmios estudantis) podem se tornar aparelhos burocratizantes e pouco democráticos. Entretanto, requer uma educação libertadora que, possibilite o vínculo da escola com a comunidade na qual atua, baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, sendo benéfica em grande escala para a instituição escolar e para a sociedade como um todo.

3.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A gestão democrática na escola pública é um modelo de administração envolvendo a participação de toda a comunidade escolar nas decisões da escola. A questão principal é: A democracia demanda participação e disposição ao diálogo. As ferramentas que explanaremos são elementos de incentivo à participação e, por isso, potencializadores do contraditório, uma vez que a participação cria as condições para a gestão democrática e potencializa o diálogo (SOUZA, 2009). Sabe-se que, sem o diálogo, não há espaço para a contradição, para o pensamento antagônico, para a diversidade de opiniões, o que significa que, sem contradição, sem diversidade, não há democracia.

3.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Sabe-se que, a participação, a autonomia, a transparência e a pluralidade, são os fundamentos da gestão democrática. Estes elementos são essenciais para a construção de uma sociedade democrática. Ao respeitar todos os princípios mencionados, a gestão consegue alcançar resultados satisfatórios. As escolas precisam estar abertas ao diálogo e à comunicação para conseguir progredir e formar jovens preparados para viver em sociedade.

Contudo, os professores têm um papel fundamental em uma intuição de ensino, pois eles têm o contato direto com os alunos. Então, eles precisam da escuta ativa, eles conhecerão as principais dificuldades dos estudantes e, assim poderão criar estratégias que contribuam para seu desenvolvimento. Neste sentido, a escuta ativa nas reuniões, e a colaboração dos gestores com sua função, aumenta significativamente o nível de satisfação dos alunos, responsáveis e todos que fazem parte da equipe escolar.

Garantindo que todos da comunidade consigam ter acesso a escuta ativa e entrem em um acordo de satisfação para ambos. Neste alinhamento, desenvolve-se, com os estudantes as competências socioemocionais, com a escuta ativa, entendendo suas necessidades, desenvolvendo a importância do diálogo para resolver os conflitos.

Ao responder a uma pergunta sobre o papel da democracia na gestão da escola pública, Freire (2014, p.253) acaba dando uma verdadeira aula sobre o que é a democracia e sua construção. Nas suas palavras, podemos ressaltar que a democracia não aparece por acaso nem tão pouco pelo gosto de

algumas pessoas que a regalam ou a impõem às maiorias. Na verdade, a democracia é uma criação social, é uma construção política paciente e persistentemente trabalhada sobretudo em sociedades como a nossa de tradições autoritárias tão arraigadas. Há entre nós um gosto de mandar, de submeter os outros a ordens e determinações de tal modo in contido que, enfeixando nas mãos cinco centímetros de poder, o portador deste poder tende a transformá-lo em metros de arbítrio.

É essa a participação consciente e coletiva que poderá superar as fragilidades da democracia formal limitada pelos arcabouços legais, via de regra, tão à gosto das elites dominantes. Pensar em uma gestão democrática na escola, a partir de algumas proposições freirianas, é uma necessidade e se faz urgente no contexto social e político que vivemos na atualidade.

3.3 PRINCÍPIOS DA GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA

Uma gestão escolar participativa engloba os princípios da democracia quando defende que a educação está na coordenação de atitudes afirmando a participação social no planejamento, executando e elaborando as políticas educacionais. Contudo, se baseia na colaboração e no compartilhamento de responsabilidades entre membros da comunidade escolar. A gestão participativa na escola pública, valoriza a diversidade de opiniões, experiências e habilidades. Trazendo diversos benefícios para a escola, desde maior comprometimento e engajamento dos envolvidos, melhoria na comunicação interna, estímulo ao desenvolvimento de lideranças até a promoção da inclusão e equidade.

Compreende-se que toda mudança nos traz desafios, desde a resistência à mudança, tempo e recursos, formação e capacitação até o acompanhamento e avaliação. O papel do gestor é crucial na implementação e manutenção da gestão participativa, devendo articular os setores da escola, mediando a participação dos membros da equipe, estimulando a construção de metas coletivas e a assunção de responsabilidades por todos, o gestor deve propiciar harmonia, resultando em satisfação de todos no ambiente de trabalho.

Sobre este aspecto, PARO, 1997, p.7, explica que:

Administrar não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada tem a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins

determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcança-los.

Neste contexto, deixa para trás o modelo centralizador de gestão, na inserção de maior flexibilidade e autonomia.

3.4 BASE LEGAL: CONSTITUIÇÃO FEDERAL, LDB E LEGISLAÇÃO COMPLEMENTAR

A Gestão Democrática é tida como norteadora das práticas nas organizações escolares do cenário educacional brasileiro, desde o texto da Constituição da República de 1988, na forma da lei e para o ensino público. Ainda no contexto dos documentos norteadores da gestão democrática como princípio da educação brasileira; ressaltamos a Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta, ressalta a gestão democrática como um dos 13 princípios do ensino nacional. Faremos essa busca no Art. 3 (BRASIL,1996), onde o ensino será ministrado com base nestes princípios: Igualdade, liberdade, pluralismo, respeito, coexistência, gratuidade, valorização, gestão democrática, garantia de padrão de atualidade, valorização, vinculação, consideração com a diversidade étnico-racial (Incluindo pela Lei nº 13.632, de 2018).

Posteriormente, a Lei n.º 14.644/2023, que alterou a LDB, reforçou a gestão democrática do ensino público na educação básica, assegurando aos Estados e Municípios a competência para implementar essa gestão conforme suas especificidades.

Para concretizar a perspectiva de gestão é necessário passar por elementos fundamentais: colegiados, conselhos escolares com membros da comunidade, participação da comunidade escolar na construção e elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), escolha de gestores escolares, autonomia dos processos de gestão e tomada de decisões. Nessa perspectiva que a gestão democrática surge dentro do âmbito escolar público, dentro desse paradigma, tem-se como um organizador da vontade coletiva, dando voz e força às decisões do todo que constitui a escola pública brasileira.

Elenca-se, importantes apontamentos para se pensar no papel da gestão democrática e participativa dentro da instituição, no desenvolvimento da atuação social, e da formação social e cidadã dos sujeitos. Contudo, os tópicos a seguir, potencializa esse debate, através de uma análise crítica e reflexiva.

4. A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DE ENSINO

A gestão democrática na escola pública, possibilita seu vínculo com a comunidade na qual atua. Assim, ela permite que tanto o currículo, quanto a proposta pedagógica estejam alinhados e atendam às necessidades da comunidade. Ressaltando LUCK (2006), a gestão escolar participativa e democrática contribui positivamente com a qualidade do ambiente escolar, tendo o gestor à frente da escola como líder que apoia, estabelecendo as prioridades, além de organizar, avaliar e participar dos resultados das aprendizagens dos alunos.

4.1 O IMPACTO DA GESTÃO PARTICIPATIVA NO DESEMPENHO

O principal princípio da gestão democrático-participativa é a autonomia das escolas e da comunidade educativa. A autonomia é o fundamento do conceito Gestão Escolar Participativa, com poder de decisão sobre seus objetivos, sua organização e administração dos recursos financeiros consegue trabalhar em grupo, expor ideias.

Segundo Libâneo (2001, p.80):

O conceito de participação se fundamenta no da autonomia que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas de autoritárias de tomada de decisões, sua realização concreta nas instituições é a participação.

Cabe-se refletir sobre a função dos sujeitos da ação democrática e participativa para que possam assumir seu papel e atuar de forma prática para a transformação da escola e de seus sujeitos. O impacto desta gestão participativa no desempenho da escola, está na organização geral da escola, o trabalho conjunto de todas as pessoas integradas aos objetivos da educação. O diretor tem uma importância muito significativa de fazer com que a escola seja respeitada pela comunidade. Segundo Libâneo (2001 p. 87). O diretor da escola é responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto, necessita de conhecimentos, tanto administrativos, quanto pedagógicos.

4.2 A IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA E DO PROTAGONISMO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Sabe-se que, escolas, famílias e professores são peças-chave no processo de construção da autonomia e protagonismo dos estudantes. Para isso, a gestão escolar necessita promover conexão e proximidade, espaços de diálogo, capacitação e apoio aos professores. O envolvimento da Gestão Democrática com o Protagonismo Juvenil, desenvolve-se através dos quatro pilares: a autonomia, a consciência social e a solidariedade e responsabilidade são competências que exigem autorreflexão e ajudam o jovem a apoderar-se da responsabilidade sobre o impacto que suas ações. A Educação Interdimensional representa a busca da integração entre as diferentes dimensões constitutivas do ser humano nos processos formativos que ele vivencia na escola ou em outros espaços educativos.

Segundo Costa (2001), a Educação Interdimensional propõe que os professores respeitem e incentivem a autonomia dos estudantes, pois, assim como em Freire (2007, p. 59), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Ao evidenciar o diálogo como algo constitutivo do ser humano, Freire (2005, p. 91) não pensa apenas na relação pedagógica de ensino-aprendizagem. O diálogo e a escuta ativa, são elementos fundamentais da educação democrática e libertadora, traz-se uma relação horizontal entre pessoas, onde todos têm o direito de se expressar, desenvolve-se uma ação transformadora de humildade, empatia, amor, esperança, criticidade e autonomia. A escuta ativa é mais do que apenas ouvir, é estar disponível para ouvir a fala, o gesto e as diferenças do outro, como sujeitos aprendentes, escutando atentamente as falas dos jovens, adultos e idosos, nos traz compreensão de saberes e vivências.

4.3 INDICADORES DE QUALIDADE DE ENSINO E O PAPEL DA GESTÃO

Os indicadores baseiam-se numa visão ampla de qualidade educativa, e por isso, abrangem sete dimensões: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; gestão escolar democrática; formação e condição de trabalho dos profissionais da escola. Os encontros frequentes com os docentes da escola para a compreensão do currículo, fortalece vínculos profissionais trazendo segurança para o corpo docente. Viabilizando-se, uma discussão, partindo das concepções pedagógicas que norteiam o Projeto Político Pedagógico (PPP), o corpo docente se apropria deste documento, podendo obter embasamento teórico para realizar as devidas intervenções, tendo a ciência de seu papel, a aprendizagem.

Com base na perspectiva freiriana a autora Fátima Freire Dowbor (2008), p.68, nos traz como pano de fundo para a escuta ativa uma aprendizagem significativa como visão transformadora:

A aprendizagem se torna significativa quando possibilita a construção de conhecimento. Contudo, não construo conhecimento se não me aproprio dele como pessoa criativa, capaz de pensar e desejar. No entanto, como o processo de aprendizagem é um processo interativo pelo qual correm transferências, para que o educando aprenda, acredita que seja capaz de criar significados, de pensar, sonhar e desejar. Assim, aprender de forma significativa próprios que estão relacionados com a história de vida de cada um e com a sua forma de estar no mundo.

Um compromisso de transcendência no processo de socialização individual do aluno e incluindo, a participação inerente da família, na qual o aluno adquire os esquemas básicos e fundamentais para interpretar a realidade. Compreende-se que o diálogo é premente em todas as situações e que esse fator é precípuo para ousar, sonhar, desejar uma escola ativa, cidadã e ativa, capaz de ressignificar a dualidade de funções entre a família e a escola.

5. MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

Para que seja efetivada a participação são criados mecanismos como: Conselhos escolares, grêmios estudantis, eleições diretas para diretores, participação da comunidade escolar no Projeto Político Pedagógico (PPP), reuniões e assembleias com pais e mestres para debater e procurar soluções para os problemas.

Segundo LUCK (1998), o tipo de liderança exercida pelo profissional que assume o compromisso de gerir uma equipe poderá ser capaz de promover mudanças consideráveis em um grupo de trabalho: Os gestores escolares, atuando como líderes, são os responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações.

5.1 CONSELHO ESCOLAR E SUA FUNÇÃO NA TOMADA DE DECISÕES

Sabe-se que, tratando de uma instância colegiada que deve ser composta por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e constitui-se num espaço de discussão de caráter consultivo e/ou deliberativo. Contudo, ele não deve ser o único órgão de representação, mas aquele que congrega as diversas representações. Entretanto, o conselho escolar deve ser um processo coerente e efetivo de construção coletiva.

O Estatuto do Conselho Escolar – MEC (2023), ressalva no artigo 4º da lei 14.644: O conselho escolar tem por finalidade efetivar a gestão escolar, na forma de colegiado, promovendo a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e os setores da escola, constituindo-se no órgão máximo de direção. Mediante este artigo, designa-se como: Deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e pedagógica. Contribuindo para a transparência e democracia na escola, fortalecendo o vínculo entre a escola e a comunidade. Promove-se um ambiente mais inclusivo e amigável, na contribuição para a qualidade do ensino, monitorando assim, as ações dos dirigentes escolares.

5.2 GRÊMIOS ESTUDANTIS E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA GESTÃO

O Grêmio Estudantil, torna-se um mecanismo de participação dos estudantes nas discussões do cotidiano escolar, e em seus processos decisórios, constituindo-se num laboratório de aprendizagem da função políticas da educação e da democracia.

O Grêmio Estudantil foi constituído legalmente por meio da Lei n. 7. 398/85, a qual explica que a organização e a criação de grêmios estudantis é um direito dos alunos. Essa Lei caracteriza o “como órgão independente da direção da escola ou de qualquer outra instância de controle e tutela que possa ser reivindicada pela instituição (VEIGA, 1998, p. 122).

Entretanto, a escola precisa garantir a autonomia dos estudantes para se organizarem livremente através de grêmios estudantis participativos e críticos.

5.3 A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

Expandir a prática educacional da instituição escolar para além de seus muros, envolvendo ativamente a comunidade na consolidação de uma sociedade participativa. Uma Gestão Democrática e Participativa, traz a família, a comunidade, os pares que fazem da escola um ambiente de crescimento intelectual e transformação social, cria um clima de altas expectativas por parte de todos os envolvidos.

Transformando a aprendizagem em resultados, melhorando o desempenho escolar de todos os alunos. Passando pelo processo de transformação e aplicar as atuações educativas de êxito, que estão ancoradas nos princípios da aprendizagem dialógica.

A melhoria da qualidade de ensino parte do envolvimento da família em várias vertentes da escola, desde os documentos que norteiam a rede de ensino à compreensão do plano de Ensino, partindo disto, a ser sinônimo de espaço autônomo e participativo. Isso implica trabalho coletivo e compartilhado entre todos os componentes da comunidade escolar.

6. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

Os principais desafios e possibilidades da gestão democrática, salientamos que o gestor escolar precisa possuir algumas características que são consideradas importantes para ser possível realizar os propósitos da gestão democrática e participativa, “como por exemplos, as habilidades de comunicação, o saber escutar e expressar-se diante dos conflitos. Além disso, o gestor precisa ser transparente e compromissado em fazer a diferença” (FACÓ et al, 2021, p. 3666).

Contudo, o gestor escolar consciente de seu papel empodera-se da função de mediador dos processos que permeiam a escola. Tal postura, se assumida, poderia possibilitar um maior envolvimento e comprometimento de sua equipe (CARVALHO, MIRA, SANTOS, 2018).

Entretanto, muitos desafios são enfrentados pelos gestores escolares na Escola Pública, entre eles: falta de recurso, indisciplina, falta de professor qualificados, conflitos entre servidores, alunos e pais, pouca participação da família, salas superlotadas, evasão, reprovação, relações interpessoais, barreiras emocionais, estudantes fora de faixa etária etc.

Portanto, algumas possibilidades de enfrentamento seriam: trabalhar com responsabilidade e compromisso, amor, dedicação, afetividade em equipe, valorizar o diálogo, a autoridade democrática, trazer a família a escola por meio de projetos, buscar parcerias com o governo escolar.

6.1 BARREIRAS À IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Os gestores e professores precisam transmitir um convívio de harmonia entre os espaços escolares. Ambos devendo respeitar um ao outro. Há uma necessidade de saber conviver, mesmo com opiniões e ideias diferentes, necessita ter bom senso.

Entretanto, quando há uma má relação entre os membros da escola, conseqüentemente há uma má gestão e um mal gerenciamento escolar como um todo, implicando, assim problemas no processo

pedagógico, desde a gestão administrativa até a administração dos espaços escolares. A mudança de gestores, muitas vezes, as experiências boas são abandonadas e esquecidas e a continuidade do processo é interrompido. A estabilidade para uma gestão democrática, somente ocorrerá quando for possível minimizar os conflitos existentes. Concomitantemente, os conflitos não acabarão, eles sempre estarão presentes, contudo, serão importantes, porque é por meio de conflitos que buscamos soluções, buscando melhorias e mudanças.

6.2 FORMAÇÃO DE GESTORES E A NECESSIDADE DE CAPACITAÇÃO CONTÍNUA

Compreende-se que a formação deve ser contínua com atualizações periódicas, para garantir a qualidade do trabalho desenvolvido pelos gestores. Fundamentando para o aprimoramento da qualidade do trabalho e para o desenvolvimento profissional, desde o desempenho dos gestores ao impacto positivamente dos professores, estudantes e comunidades escolares.

A capacitação de gestores na escola pública, vai desde cursos oferecidos pelo MEC na plataforma AVAMEC do Ministério da Educação, oferecendo alternativas para enriquecer as formações.

A formação continuada é essencial para aprimorar as habilidades e conhecimentos da equipe gestora educacional. Este processo, permite que os gestores se mantenham atualizados e capacitados para o enfrentamento dos desafios que emergem no ambiente educacional em constante evolução.

Um novo perfil de gestor escolar desponta através de uma prática sustentada na gestão democrática e participativa, no fazer coletivo, levando em consideração as metas estabelecidas pela comunidade escolar. Para isto, é importante que possua,

um conhecimento profundo da nossa realidade educacional e social, portanto uma sólida formação teórica, um educador comprometido não com a burocracia escolar, mais muito mais com os interesses dos alunos, dos pais e ainda com os explorados que estão hoje fora da escola [...] (GADOTTI, 2000 P.146).

Portanto, percebe-se a necessidade de uma formação de qualidade, pois muitos estudiosos teorizam acerca da formação dos diretores, mencionando o quanto ela é necessária e urgente.

6.3 ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A Escola Pública do Estado de Pernambuco, desenvolve a Cultura de Paz inserida em temas anuais, neste ano de 2025, o tema abordado está sendo: “Vidas, escolas e comunidades: Educar para a promoção da justiça socioambiental”. Nesta perspectiva, fortalece o laço entre os envolvidos da comunidade escolar.

Partindo desta reflexão, existem algumas estratégias para que haja essa participação, entre eles estão: Envolver os pais e colaboradores nas mídias sociais, incluir a família no processo de aprendizagem, promover eventos que interajam os pais, oferecer capacitação para os docentes, utilizar a tecnologia para facilitar a comunicação. Enfim, a escola é um lugar vivo, repleto de dinâmicas peculiares, passar isso para a comunidade, desenvolve clareza e sucesso entre os pares.

No entanto, Paro (1997, p.16) ressalta que a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretiza-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades.

Cabe salientar que não somente a comunidade precisa participar da escola, mas a escola também precisa participar da comunidade, desenvolvendo laços mútuos de colaboração, respeito e união. A comunidade precisa sentir que a escola abraça, assim como a escola também precisa contar com ela.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este capítulo, pode-se concluir que, com todos os avanços de documentos norteadores para uma gestão democrática e participativa na Rede Pública de Ensino, tem o intuito da melhoria na qualidade do ensino na Educação Básica, desmistifica-se, quando se analisa a prática cotidiana. Um grande desafio a ser enfrentado, é a ausência do esforço coletivo e a falta de definição dos objetivos pedagógicos que permeiam a educação pública, dificultando o êxito para uma escola democrática e participativa.

Contudo, o presente capítulo aborda alguns passos necessários para de fato desenvolver um trabalho democrático e participativo, com autonomia e envolvimento de todos que fazem parte do âmbito escolar. As reformas nacionais tem exigido um novo posicionamento quanto ao perfil de toda

comunidade escolar, na busca de repensar seu papel na promoção de uma educação de qualidade. Focando menos no currículo e se preocupando em preparar o cidadão para participação ativa.

Portanto, envolve-se a comunidade, abre-se espaço para novas ideias e incentiva o educando a se tornar um ser crítico e pensante. Há uma impossibilidade não ressaltar nesta conclusão que Freire não se cansava de alertar para o fato de que não é possível ser um educador, se não for capaz de amar o mundo, de amar os educandos, de amar a vida. Visto que, pensar uma gestão democrática, a partir dessas proposições, significa aceitar o desafio freiriano de que, assim como não há uma educação imposta, também não poderá haver uma gestão democrática imposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 33-44
- CARVALHO, Vivian Cristina Alves de; MIRA, A ne Patrícia de; SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos. Gestão escolar inclusiva: desafios e possibilidades para a educação humanizadora. Educação em Debate, v.40, n.77, p. 91-108,2018
- Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- COSTA, Antonio. C.G. da. Pedagogia da presença: da solidão ao encontro, 2ª ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi,2001.
- DOWBOR, Fátima Freire. Quem educa marca o corpo do outro. Editora Cortez, 2008.
- FACÓ, Lucileide Germano Bezerra et al. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. Brazilian Journal of Development, v.01, p.3651- 3671, 2021
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo. Cortez, 2005.
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E (orgs). Autonomia da escola princípios e propostas. 3ª ed. Cortez, 2000
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259p.
- LUCK, H. A escola participativa. O trabalho do gestor escolar. Rio de JANEIRO; Ed. DP&A, 1998.
- LUCK, H. A gestão participativa na escola. Petrópolis: Vozes, 2006. Série Cadernos de Gestão.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
- RODRIGUES, Maria de Fátima. Gestão Democrática em Educação: Conceitos e Práticas. São Paulo: Cortez, 2016.
- SOUZA, A.R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. Educação em Revista, v. 25. N. 3, p. 123-40, dez. 2009.
- VEIGA, Ilma P. Alencastro. Perspectiva para Reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico, In: Escola: espaço, político- pedagógico. Campinas, SP. 4.Ed.Papirus,1998

Capítulo 10



10.37423/251010390

A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ARAPONGA - MG:UM PROJETO DE VIDA PARA OS JOVENS RURAIS

Eli Perpétuo Duarte Ferreira

*Escola Família Agrícola de Puris de Araponga
- MG*

Helder dos Anjos Augusto

Universidade Federal de Minas Gerais



RESUMO

O presente estudo se insere em um conjunto de trabalhos de pesquisa que abordam a experiência formativa de jovens vivenciada nos moldes dos dispositivos da Educação do Campo na Escola Família Agrícola Puris (EFA Puris), localizada no pequeno município de Araponga, Zona da Mata de Minas Gerais. E a complexidade das estruturas socioeconômicas em diversas áreas rurais brasileiras tem promovido um conjunto de debates em prol de alternativas formativos, no que diz respeito aos sistemas educacionais que atendam às demandas de sua população. Assim, a educação do campo, surge em resposta a estes anseios. O presente estudo tem o escopo de analisar a formação recebida na EFA - Puris, através das percepções dos estudantes egressos de 2010 a 2020 acerca de sua inserção profissional e/ou produtiva, traduzidas no âmbito da mobilidade sócio - espacial. A metodologia utilizada para tal será a quali-quantitativa com abordagem descritiva. A primeira permite a elaboração de um constructo teórico sobre a temática, fundamental para a discussão dos resultados. A segunda se destina, sobretudo, ao conhecimento da EFA - Puris sobre: o currículo; plano de formação; Projeto Político Pedagógico; caderno de alternância; pasta de registros; matrículas; atas de resultados e o projeto profissional do jovem. Por fim, será realizado o levantamento de campo que permitirá analisar tais percepções. Neste caso, será aplicado um questionário semiestruturado. Ademais, serão realizadas entrevistas com os precursores e coordenadores, para o levantamento de informações complementares. Espera-se identificar o perfil de egressos da EFA - Puris, analisando a contribuição dos dispositivos educacionais usados na formação e inserção profissional e/ou produtiva dos egressos.

Palavras-chave: Educação do campo. Mobilidade sócio -espacial. Juventude. Formação integral.

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

A complexidade da estrutura socioeconômica das áreas rurais brasileiras tem facultado uma análise crítica que não seja limitada apenas às políticas governamentais para a produção agrícola. Sob esse viés, o presente estudo faz parte de uma série de pesquisas que abordam a ressignificação desta categoria populacional. Sendo assim, conforme nos ensina Castoriadis (1982) é necessário avançarmos na compreensão dos modos de vida das famílias camponesas e suas manifestações do mundo coletivo e princípios que regem seus sistemas educacionais. O apontamento do autor apontado acima coaduna com a trajetória da pesquisadora, que se “despertou” para a realidade do mundo rural a partir de suas vivências enquanto agricultora e das experiências profissionais, resultantes das atividades pedagógicas desenvolvidas na Escola Família Agrícola Puris e do seu envolvimento com ações de extensão em comunidades rurais de Araponga, desde 2008 até os dias atuais.

Ainda nesse contexto profissional, a pesquisadora percebeu que propostas de práticas educativas referenciadas na Pedagogia da Alternância, com incorporação do trabalho e da família no processo formativo do/a educando/a, constituem o alicerce na formação do sujeito do campo. Nesse sentido, é da dimensão da formação da consciência dos jovens rurais proporcionadas pela formação ofertada na Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) que nasce a presente proposta de estudo, que perpassa pela análise das considerações feitas pelos egressos acerca do impacto da formação integral na sua vida pessoal e profissional.

Portanto, nesta perspectiva, os dados coletados e analisados se deram através das experiências vividas por jovens em seu processo formativo-educacional proposto pela Educação do Campo e ofertado pela EFA - Puris, localizada no município de Araponga/MG. A EFA - Puris surgiu há 15 anos, em resposta aos anseios dos movimentos sociais comprometidos com a Educação do Campo, bem como, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do referido município. Tais grupos viabilizaram a escolarização aos jovens do campo por meio de uma formação que atendesse as demandas da realidade rural.

Logo, foi realizada a implantação de um sistema de ensino cujas concepções, princípios e práticas pedagógicas aplicadas fossem ancoradas ao cotidiano e a rotina de trabalho do campo. Esse estudo busca responder, a partir da trajetória dos Egressos do período de 2010 a 2020, as questões norteadoras: Quem são estes egressos? Quais os destinos destes profissionais? E quais são as suas percepções sobre a ressignificação dos projetos de vida pós formação em uma Escola Família Agrícola?

Acredita-se que a formação recebida em uma EFA oportuniza a permanência no campo e/ou desenvolvimento dos jovens sem perder o vínculo com seu território. A proposta da EFA - Puris comunga com o reconhecimento da importância do campo e da agricultura familiar. Ressaltando que a EFA - Puris têm um papel importante ao analisar as trajetórias dos egressos, haja vista que o elo entre a EFA Puris e os diversos contextos socioculturais e econômicos vivenciados pelos egressos representa, também, um elemento diferencial nesse processo formativo enquanto sujeitos sociais.

A análise da trajetória dos egressos das EFAs do Brasil constitui, também, importante instrumento para se avaliar a efetividade dos princípios básicos da Pedagogia da Alternância. Ou seja, permite também, conhecer, quantificar, qualificar e verificar as interações entre o processo educativo e a formação integral dos jovens rurais, cujas dimensões abordam a trajetória de vida e seu ambiente.

Para responder às questões propostas, este estudo parte de uma pesquisa bibliográfica relativa à Educação do Campo e, em seguida, analisa os documentos da EFA Puris e entrevista as lideranças comunitárias para contextualizar a pesquisa. A partir daí, através de um questionário semiestruturado, respondidos pelos egressos, recolhe os dados que permitirão a análise e compreensão de suas trajetórias e a resignificação acerca dos instrumentos da Pedagogia da Alternância e dos projetos de vida pós-formação desses egressos.

Segundo Castro et. al. (2019), os estudos sobre juventude rural no Brasil têm revelado, em grande maioria, o movimento espacial dessa categoria em direção aos grandes centros urbanos e, por vezes, um movimento de curta distância. Com o advento de novas práticas educacionais adaptadas a partir da realidade das famílias rurais, essa situação tem apresentado mudanças no sentido da permanência dos jovens no campo. Entende-se, com isso, que os Instrumentos Pedagógicos adotados nas EFAs constituem ferramentas que contribuem para a reorganização social dessas famílias rurais.

Sendo assim, a partir desta pesquisa, pretende-se entender as conexões existentes entre a experiência formativa desses egressos e a suas trajetórias no mundo do trabalho, bem como suas contribuições para o desenvolvimento do município e da região. Sempre considerando que essa formação perpassa pela Pedagogia de Alternância e pelos instrumentos da EFA Puris. Diante disso, o presente estudo teve como objetivo analisar, a partir da compreensão dos jovens rurais egressos de 2010 a 2020, a formação recebida, considerando os instrumentos pedagógicos adotados na EFA Puris e a inserção profissional e/ou produtiva desses egressos no mundo do trabalho, traduzidas no âmbito da sua mobilidade socioespacial.

A natureza deste estudo se caracteriza como pesquisa básica. Conforme Fontelles, et. al (2009) nos ensinam, tal pesquisa é a aquisição de novos conhecimentos em favor da ciência sem haver uma aplicação prática prevista. Assim sendo, de acordo com Martins e Theóphilo (2007) quanto à abordagem do problema, foi utilizado o método quali-quantitativo. Por meio da abordagem descritiva foram analisados os egressos da EFA - Puris. Tais dados foram tratados a partir da perspectiva do estudo de caso, o qual, Yin (2001) determina que seja analisado como uma representação singular da realidade, multidimensional e historicamente situada.

De acordo com Gil (2002), o objeto de estudo pode ser interpretado como um processo racional e sistemático compreendido através de conhecimentos e procedimentos metodológicos e científicos disponíveis com o objetivo de chegar à elucidação de problemas. Diante destes aspectos, esta pesquisa se enquadrrou como um Estudo de Caso, que, segundo Yin (2001), se distingue de outras modalidades de pesquisa pela ênfase na singularidade. Ou seja, o objeto de estudo é examinado como único, uma representação singular da realidade multidimensional e historicamente situada.

Com o envolvimento completo da pesquisadora na construção e evolução da Escola Família Agrícola de Puris de Araponga, este estudo se enquadra, também nas características da Pesquisa Participante, conforme aponta Gil (2008). Nessas condições, Vernaglia, Peres e Cruz (2020) destacam que a pesquisadora pode estabelecer contatos, conversas com os atores do contexto de campo e, assim, descobrir as interpretações que eles oferecem aos acontecimentos e fatos observados.

Entretanto, este estudo se caracteriza principalmente como Pesquisa Etnometodológica (Gerhardt e Silveira, 2009), a qual visa compreender como as pessoas constroem ou reconstróem a sua realidade social, sendo essa realidade capaz de definir a conduta humana que se reproduz, continuamente, através da sua prática cotidiana.

As estratégias de coleta de dados desta pesquisa foram: bibliográfica, documental e coleta de campo com egressos da EFA Puris e lideranças envolvidas na fundação e funcionamento da EFA Puris. Assim, consideraram-se egressos os estudantes que concluíram o curso e foram aprovados, recebendo, portanto, o seu certificado de conclusão de curso. A pesquisa bibliográfica permitiu a fundamentação teórica do tema e serviu de base para a discussão dos resultados.

A análise documental se destinou, sobretudo, aos documentos da EFA Puris e do curso ofertado, os quais permitam a análise da formação dos egressos. São exemplos desses documentos: Matriz

Curricular, Plano de Formação, Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Institucional, Caderno de Alternância, pastas (de registros, matrículas, atas de resultados, projeto profissional do jovem, pasta de registro individual de egressos), além de toda legislação pertinente, apontada no referencial teórico.

A pesquisa de campo foi realizada utilizando como instrumento um questionário semi-estruturado aplicado à amostra não probabilística de egressos de três municípios concentrados no entorno da EFA Puris (distanto de até 32 km da EFA Puris, tomando como referência a sede destes municípios), sendo portanto os que mais demandam a formação. Ao todo, 28 egressos responderam o questionário semi-estruturado contemplando questões para diagnosticar o perfil dos egressos, situação socioeconômica da família, o percurso formativo e profissional desses egressos após a formação na EFA, além de analisar a contribuição dos instrumentos pedagógicos na formação, atuação e mobilidade socioespacial desses jovens rurais.

2. A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PURIS

A EFA Puris de Araponga é uma escola de nível médio, modalidade integrada ao Técnico Agrícola com enfoque agroecológico, que tem como foco a formação de jovens do meio rural. A escola foi criada em 2008, em um contexto de conquistas coletivas do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do município de Araponga, Minas Gerais, em parceria com o governo local e o governo do estado. É um projeto educativo construído e sonhado pelos agricultores remanescentes dos povos originários “Puris”, que se reterritorializaram através da Conquista de Terra em Conjunto e alteraram as relações de dominação com ideais de liberdade.

A Escola é gerida pelos agricultores familiares sob normas e supervisão do Estado. Assim conta com um currículo ajustado às demandas do campo e adota a Pedagogia da Alternância e seus diversos instrumentos pedagógicos na busca pela formação integral dos jovens, perpassando pela dimensões humana, cultural e também profissional.

A EFA Puris está situada na Comunidade Novo Horizonte, Córrego São Joaquim, Estrada Canaã, Araponga, Minas Gerais, CEP: 36.594-000. A instituição oferece o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, em Regime de Alternância, pertencente ao Eixo Tecnológico Recursos Naturais. A escola está vinculada a Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova, Minas Gerais,

responsável por acompanhar os trâmites legais e fazer a supervisão do funcionamento. O curso ofertado tem duração de três anos e confere a habilitação profissional de Técnico em Agropecuária e visa à inserção dos jovens no meio socioprofissional, criando possibilidades para que no futuro ele contribua para a melhoria do meio em que vive enquanto realiza seu projeto de vida (EFA Puris, 2022, p.5).

A escola é gerida pela AEFA Puris de Araponga, composta por agricultores familiares que se preocupam com a educação dos jovens do campo, residindo no campo ou não. Ela trabalha para despertar no jovem sua afinidade e desejo de trabalhar a terra, de forma agroecológica, pensando nela enquanto ambiente vivo (EFA Puris, 2022). A natureza da instituição é a gestão democrática, feita com os órgãos colegiados definindo: as atribuições de seus órgãos; as suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, mobilidade escolar; os direitos, atribuições e deveres dos estudantes, monitores, técnicos, funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e ainda a função das suas instâncias colegiadas, as quais são previstas e registradas em seu regimento.

O território de abrangência da EFA Puris são os municípios que compõem o antigo Território Serra do Brigadeiro ou seja, Araponga, Ervália, Fervedouro, Miradouro, Muriaé, Sericita, Pedra Bonita, Divino e Rosário da Limeira e região. Entretanto, a escola atende aos estudantes de todos os lugares, desde que haja disponibilidade de vagas e o jovem se adeque à Pedagogia da Alternância e às regras da instituição, percebido pelo estudante na semana de adaptação .

A EFA Puris busca realizar diversas ações pedagógicas sustentáveis através de suas áreas experimentais, resultando na conservação e preservação dos recursos ambientais, ideias também propagadas nas comunidades através de estudantes e egressos. Para isso, a instituição prioriza ter em seu espaço, tecnologias sociais, que podem ser adotadas nas propriedades dos agricultores. Alguns exemplos são: filtro biológico, que faz o tratamento das águas cinzas, e fossa evapotranspiradora, que trata as águas negras. Ambas são devolvidas limpas ao ambiente.

O espaço conta também com o direcionamento de resíduos orgânicos ao biodecompositor ou produção de fertilizantes e caldas naturais como composto. Além disso, usa em sua produção soluções simples como o uso de Microorganismos Eficientes, chorumes, húmus, colhe e armazena sementes crioulas, faz uso das bioconstruções, promove e cuida da saúde de forma preventiva, usa práticas saudáveis de alimentação, faz uso de chás e não usa “agrotóxicos” na produção. A EFA Puris também possui o sistema de energia fotovoltaica e o aquecedor solar em funcionamento. São práticas

necessárias nos dias atuais por utilizarem energia limpa e de baixo impacto ambiental, além de reduzir os custos de manutenção do espaço.

O espaço físico da EFA Puris possui alojamentos, depósito de materiais e equipamentos agrícolas, cozinha, refeitório, dispensa, três salas de aula, biblioteca, laboratórios de Química, de Informática e áreas de lazer, de forma a proporcionar um atendimento de qualidade aos estudantes em regime de internato. Também conta com instalações administrativas como sala de diretoria, sala de administração, áreas experimentais como lavouras de café, milho, feijão, mandioca, pomar, horta, além de apicultura, avicultura, suinocultura, horticultura e cunicultura, utilizadas para as práticas pedagógicas. A Figura 1 mostra a sede e a infraestrutura básica disponível.



Figura 1. A sede e a infraestrutura da EFA.

Fonte: Acervo EFA Puris, 2024.

Enquanto instituição educacional, a EFA Puris também realiza atividades como Feiras de Ciências da Natureza, Seminários de Homeopatia, Projeto do Jovem, além de palestras, oficinas e eventos técnicos, esportivos e culturais diversos conforme demanda estudantil. A estrutura da escola, assim como a sua localização no campo, foi pensada com o propósito de sintonizar a formação às questões ambientais e estar em consonância com a proposta de formação integral. A equipe da EFA Puris é composta por 10 monitores, de diferentes áreas de atuação, uma diretora, uma secretária e duas cozinheiras. A contratação diferentes áreas de atuação, uma diretora, uma secretária e duas cozinheiras. A contratação dos profissionais é de responsabilidade da AEFA Puris, seguindo os critérios definidos no

estatuto social da associação; nas habilidades do profissional, segundo Regimento Escolar da EFA Puris, e na escolaridade exigida conforme legislação estadual vigente.

3. PERFIL DOS EGRESSOS DO PURIS

O levantamento documental realizado em pastas da Secretaria da EFA Puris aponta que no período de 2010 a 2020, 178 jovens concluíram o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, sendo então considerados os egressos da EFA Puris. A maioria (62,5%) desses egressos é de Araponga, município sede da EFA Puris. Há também egressos dos municípios limítrofes: Canãa, Ervália, Jequeri, Abre Campo e municípios do entorno como Teixeiras, Divino, Viçosa, Ubá, Espera Feliz, Simonésia, Sem Peixe, Governador Valadares, Sete Lagoas e, fugindo aos limites do estado de Minas Gerais, egressos também de Mongaguá, estado de São Paulo.

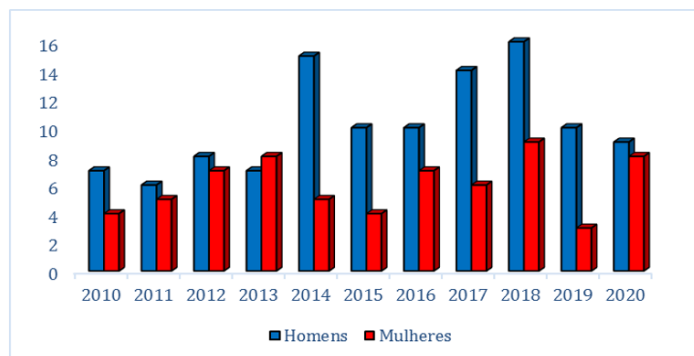
Esses resultados mostram que a EFA Puris alcança com eficiência a juventude rural de Araponga, Ervália, Canãa, Jequeri e Divino, mas não alcança a maioria dos municípios que compõem o Território da Serra do Brigadeiro: Rosário da Limeira, Sericita, Fervedouro, Miradouro, Muriaé e Pedra Bonita.

Ainda hoje, esses municípios não dispõem de uma malha viária capaz de unir os municípios enquanto território que compõem e circundam o Parque Estadual Serra do Brigadeiro. O limite do município de Fervedouro ou de Miradouro, por exemplo, fica a aproximadamente 10 a 12 Km da sede de Araponga, passando pelo parque. As sedes desses municípios estão a cerca de 43 a 44 Km, passando pelo parque. Porém, durante as chuvas é impossível trafegar entre os morros e baixadas dessa estrada que não é pavimentada.

Nesse caso, para sair de Araponga e chegar a esses municípios, passando por uma estrada pavimentada, seria necessário percorrer 186 km de Araponga a Fervedouro e 165 Km de Araponga a Miradouro. Isso se repete para os demais municípios do território. Sendo assim, o alcance da EFA muda de direção, atendendo aos municípios do entorno como Canãa, Abre Campo e outros municípios inclusive de fora estado de Minas Gerais, que demandam essa formação e encontram vagas disponíveis.

O gráfico 01 apresenta esses números de egressos por sexo, ao longo do tempo. Pode-se perceber que a primeira turma, formada em 2010, foi a menor, com onze (11) estudantes. A maior, formada em 2018, com vinte e cinco (25) estudantes.

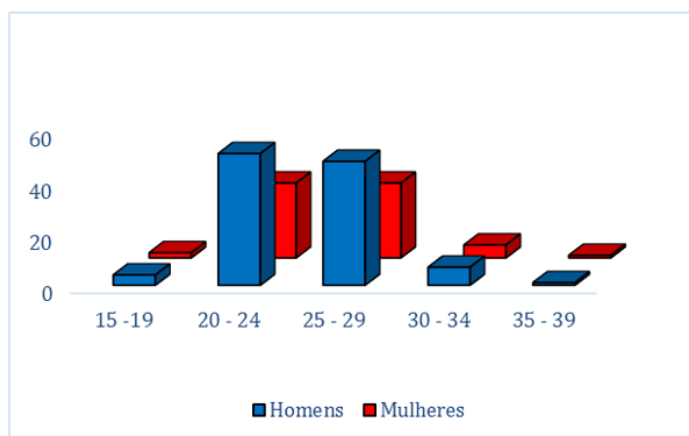
Gráfico 01. Distribuição de egressos por sexo ao longo dos anos de conclusão



Fonte: Elaboração própria/ 2022. EFA Puris

Os egressos de sexo masculino correspondem a maioria no cenário da EFA Puris ao longo de quase todo o período, com exceção do ano 2013. O Gráfico 2 mostra a faixa etária destes egressos, conforme sexo. Os homens são maioria (63,5%) considerando a totalidade dos egressos. Eles perfazem a maioria em todas as faixas etárias.

Gráfico 02. Faixa etária dos egressos distribuídos por sexo

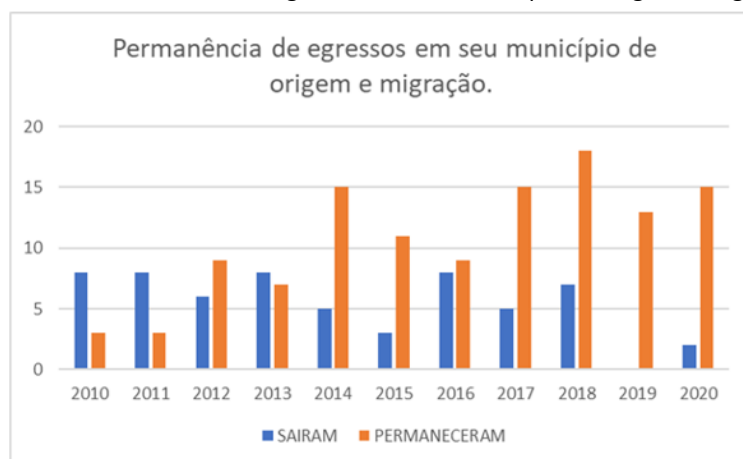


Fonte: Elaboração própria/ 2022. EFA Puris

É possível perceber que todos estes jovens estão em idade produtiva e podem movimentar a economia regional através de geração de renda, através do comércio, acesso a políticas públicas, diminuindo o fluxo de migração para grandes centros urbanos. O Gráfico 3 apresenta a permanência de egressos em seu município de origem e migração destes. Percebe-se que nas primeiras turmas (2010, 2011 e 2013) a migração é maior que a permanência. A partir de então a permanência aumenta gradualmente. Além

do mais tem que se atentar que o campo precisa ser atrativo ao jovem, para que os egressos se identifiquem e queiram permanecer conforme aponta o estudo de Gargia-Marirrodriaga, Puig-Calvó (2010), que se o meio não evolui com possibilidades de uma vida melhor, as pessoas que aí vivem e se formam são obrigadas a buscar outro meio para se desenvolver. Diante disso o jovem precisa ver o campo como uma possibilidade de renda, ter saúde, lazer, internet, crédito para comprar terra.

Gráfico 03. Permanência de egressos em seu município de origem e migração



Fonte: Elaboração própria/ 2022. EFA Puris

As tabelas a seguir de nº 01 e nº 02 apresentam a inserção profissional dos egressos da área urbana e rural respectivamente. A tabela 01 traz os dados sobre a inserção profissional dos egressos da área urbana. Em um total de cinquenta e três egressos podemos considerar que a maioria estão no mercado de trabalho e que 47,2% são mulheres. Dessas, 44% estão empreendendo na área de agricultura, estética, fisioterapia, costura, psicologia, comerciantes, terapeutas holísticos e manicures. Outros 20% estão no mercado privado, trabalhando como balconistas, gerentes, assistência técnica do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), monitora de EFAs e secretária do sindicato dos trabalhadores rurais de Araponga.

Também temos professores da rede pública e 20% de estudantes em curso. Outras, estão fora do mercado cuidando da organização familiar. As demais mudaram recentemente para outras cidades acompanhando o(a) cônjuge. Também há 4% de professoras na rede pública e 20% de egressas estudantes cursando alguma graduação, além de outras 12% estão em outras ocupações.

Neste panorama, Zanelli (2009) ressalta que a ajuda mútua é um dos traços do campesinato e os movimentos de agricultores e suas organizações como é o caso da EFA Puris, carregam também essa característica. Dessa forma, temas como, Família, Religiosidade, CEBs, Terra, Associativismo,

Cooperativismo, Sindicalismo, Racismo e Discriminação, Cultura Popular são estudados, discutidos na EFA Puris, buscando construir uma visão responsável sobre estes temas, resultando em posicionamentos assertivos. Porém, a formação sozinha não faz a atuação do jovem, ele precisa ser conduzido pela família, pela comunidade.

Tabela 01. Inserção profissional dos egressos da área urbana

categoria profissional		Status dos Egressos meio urbano		
Serviço	Mercado		Graduação Concluída	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Público	4	1	6	9
Privado	7	5		
Estudante em curso	5	5		
Empreendedorismo/autônomo	9	11		
Outros	3	3		
Total	28	25	6	9

Fonte: Elaboração própria/ 2022. EFA Puris

Considerando que os homens de maneira geral compõem a grande maioria dos egressos da EFA Puris com um total de 63,5%. Destes, 52,8% são oriundos da zona urbana se dividindo entre o empreendedorismo 32,1% e 25% no mercado privado. Atuam no mercado privado como gerentes e repositores no comércio, técnicos nas cooperativas de crédito, gestor de contratos na Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), prestação de assistência técnica para empresas. E como empreendedores na área de agricultura, pedreiros e VIDEOMAKER. Os que prestam serviços públicos são: Professor Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), motorista de prefeitura, carteiro e Secretário de Saúde. Além da formação técnica, 47,2 % dos egressos urbanos buscaram graduação. Os egressos já graduados estão integrados ao mercado de trabalho.

Em relação às proporções de egressos e egressas da EFA Puris oriundos do campo é bem desequilibrada. Os egressos são 85 e as egressas são 40. Eles estão ocupados principalmente no ramo do empreendedorismo, onde representam 54% das ocupações dos egressos. Eles estão nas áreas de agricultura e comércio, mas tem até quem invista na produção musical. Outra grande maioria desses (36,5%) se ocupa como funcionários no setor privado, onde prestam assistência técnica para empresas, cooperativas e associações, ou são analistas de campo, químico de pinturas de automóveis, mecânico,

assistente técnico da União Nacional das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária, assistente técnica do Senar. Alguns continuam estudando (8%) e uma pequena parcela (1,5%) atua também no setor público.

As egressas do campo também estão empreendedoras (40%) e trabalhadoras do setor privado (37,5%), perfazendo a grande maioria. Tem ainda 10% de estudantes, 5% servidoras da rede pública e outras 7,5% fora do mercado. Dos 178 egressos entrevistados, (125) cento e vinte e cinco são da área rural (tabela 2) demonstrando que o modelo pedagógico atende preferencialmente os jovens do campo. A maioria destes jovens ainda são do sexo masculino (68%) e maioria trabalham como empreendedores/autônomos (54,1%) na área de agricultura e comércio, produção musical.

Alguns jovens trabalham como funcionários no setor privado (36,5%) com prestação de assistência técnica para empresas, cooperativas e associações, analistas de campo pleno, químico de pinturas de automóveis, mecânico, assistência técnica da União Nacional das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária (UNICAFES), assistência técnica do SENAR. Na especialização temos 28,8% dos egressos rurais. Alguns atuam também no setor público ou em outros segmentos do mercado. Os dados mostram que 81 (em números absolutos) dos jovens egressos são empreendedores.

A segunda maioria (58 egressos) está trabalhando no setor privado, 22 egressos permanecem estudando e 8 egressos estão trabalhando no setor público. Nas duas tabelas (de egressos da zona rural e da zona urbana) podemos observar que a porcentagem de mulheres buscando especialização é maior que a de homens.

Em relação ao empreendedorismo, na zona rural é maior entre os homens e na zona urbana a maioria são mulheres. Nesta pesquisa verificou-se, também, que os estudantes das áreas de rurais vêem na propriedade da família um potencial, concordando com Oliveira, Mendes e Vasconcelos (2021) que afirmam que formação do jovem nas Ciências Agrárias seria um indício de permanência do jovem no campo. Essa melhor compreensão da realidade pelo jovem egresso da Pedagogia da Alternância, é ressaltado por Gimonet (2007), que afirma que nessa compreensão, o jovem percebe as fortalezas, oportunidades, fraquezas e ameaças da realidade e a partir dessas percepções definir o que deseja para o futuro.

Tabela 02. Inserção profissional dos egressos da área rural

Categoria profissional		Status dos Egressos meio rural		
Categoria de Serviço	Mercado		Graduação concluída	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Público	1	2	13	12
Privado	31	15		
Estudante em curso	7	4		
Empreendedorismo/autônomo	46	16		
Outros	-	3		
Total	85	40	13	12

Fonte: Elaboração própria/ 2022. EFA Puris

Faz-se necessário apontar aqui, é que para o jovem permanecer no campo, esse espaço precisa apresentar oportunidades de realização dos projetos pessoais e geração de renda a partir da sua atuação. É como destaca Wanderley (2009), o campo precisa ter significado, precisa ser atrativo para que o jovem possa permanecer nele e se desenvolver. conforme os dados deste estudo, em média, 62% dos egressos permaneceram no seu local de origem, o restante (38%) emigrou em busca de oportunidades de estudos ou de trabalho e geração de renda. Entretanto, ao considerar essa taxa de permanência entre os egressos da área urbana, esse percentual sobe para 70%, enquanto a permanência entre os egressos da área rural é de 58,5%.

E apesar de haver uma mobilidade de alguns jovens para outras regiões, a proposta inicial da instituição de fortalecer o Desenvolvimento Rural Sustentável no município e região tem se efetivado, pois observa-se uma permanência desses egressos no município e região, conforme afirma Ferrari (2021), estabelecendo, ainda que de forma diferenciada, fortes vínculos com o campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EFA Puris, por meio da Pedagogia da Alternância, tem a intenção de levar o entendimento dos jovens acerca do princípio educativo do trabalho, tendo-o como algo que produz a existência humana e que transforma o ser humano quando ele adquire novos conhecimentos, novas habilidades. E o ser humano transformado, modifica o meio. Essa visão do trabalho pelos jovens, permite-lhes outro olhar

sobre a importância de se profissionalizar, de aprender técnicas para aperfeiçoar o fazer, de inovar, de experimentar e pesquisar referências, resultando em melhores performances profissional.

A formação na EFA Puris é percebida como muito importante para os jovens, ampliando as oportunidades de treinamentos, experiências, contatos, rede de apoio para palestras, eventos e outras atividades formativas, valorizando as parcerias com as famílias, comunidades, empresas, instituições de ensino, de pesquisa e extensão. Nesse ínterim, desperta-lhes o interesse para as diferentes possibilidades de trabalho, negócios ou mesmo para a verticalização do ensino, inspirando caminhos que os jovens podem escolher seguir.

A EFA Puris cumpre o propósito de promover a educação do campo, oportunizando aos jovens escolher, em pé de igualdade com outros jovens, o espaço, a profissão que desejam ocupar. Além disso, ao proporcionar a formação do jovem do campo, também contribui para a permanência do jovem, promovendo o desenvolvimento rural sustentável do município e região.

Dos 178 egressos do período de 2010 a 2020, 70% são oriundos do campo. O percentual de permanência dos jovens em seu município de origem é de 64,6% no total. Após terminarem a formação na EFA Puris, 35% dos egressos(as) continuaram os estudos. Egressos(as) urbanos tendem a continuar estudando mais que os egressos(as) do campo. Os dados mostram também que quanto maior a formação adquirida, menor a permanência. Porém, se a formação for na área das agrárias, há maior possibilidade de permanência.

Considerando a proposta de educação do campo como alternativa de educação pode se entender que a EFA - Puris tem cumprido seu papel enquanto instituição educacional já que seus egressos estão inseridos no mercado de trabalho. Sob esse viés, através da Educação do Campo ocorre o desenvolvimento do meio rural. Assim sendo, grande parte destes egressos permaneceram em seu município de origem, fazendo-se cumprir a proposta da EFA, justificando a demanda de investimentos públicos no modelo da pedagogia da alternância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012.
- CASTORIADIS, C. A instituição imaginária da sociedade. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.
- _____. Estatuto da Associação Escola Família Agrícola Puris de Araponga. Araponga, Minas Gerais, 2017.
- CASTRO, E. G. de et al. Os jovens estão indo embora?: juventude rural e a construção de um ator político. Mauad Editora Ltda, 2019
- ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PURIS. Projeto Político Pedagógico. 2022.
- FERRARI, E. A. Juventudes do campo e agroecologia: a condição juvenil camponesa na Zona da Mata de Minas Gerais. 2021.
- FONTELLES, M.J; SIMÕES, M.G.; FARIAS, S.H.; FONTELLES, R.G.S. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. Rev. Para. Med. (Impr.). v 23, n 3. jul/set. 2009.
- GARGIA-MARIRRODRIGA, R.; PUIG-CALVÓ, P. Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). Métodos de pesquisa. Universidade Aberta do Brasil/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.
- YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. São Paulo, SP: Atlas, 2007.
- OLIVEIRA, M. F.; MENDES, L.; VASCONCELOS, A. C. V. H. Desafios à permanência do jovem no meio rural: um estudo de casos em Piracicaba-SP e Uberlândia-MG. Revista de Economia e Sociologia Rural. v. 59, n. 2, 2021.
- ZANELLI, F. V. Agroecologia e construção de territorialidades: um estudo sobre a criação da Escola Família Agrícola Puris de Araponga - MG. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2009.

Capítulo 11



10.37423/251010397

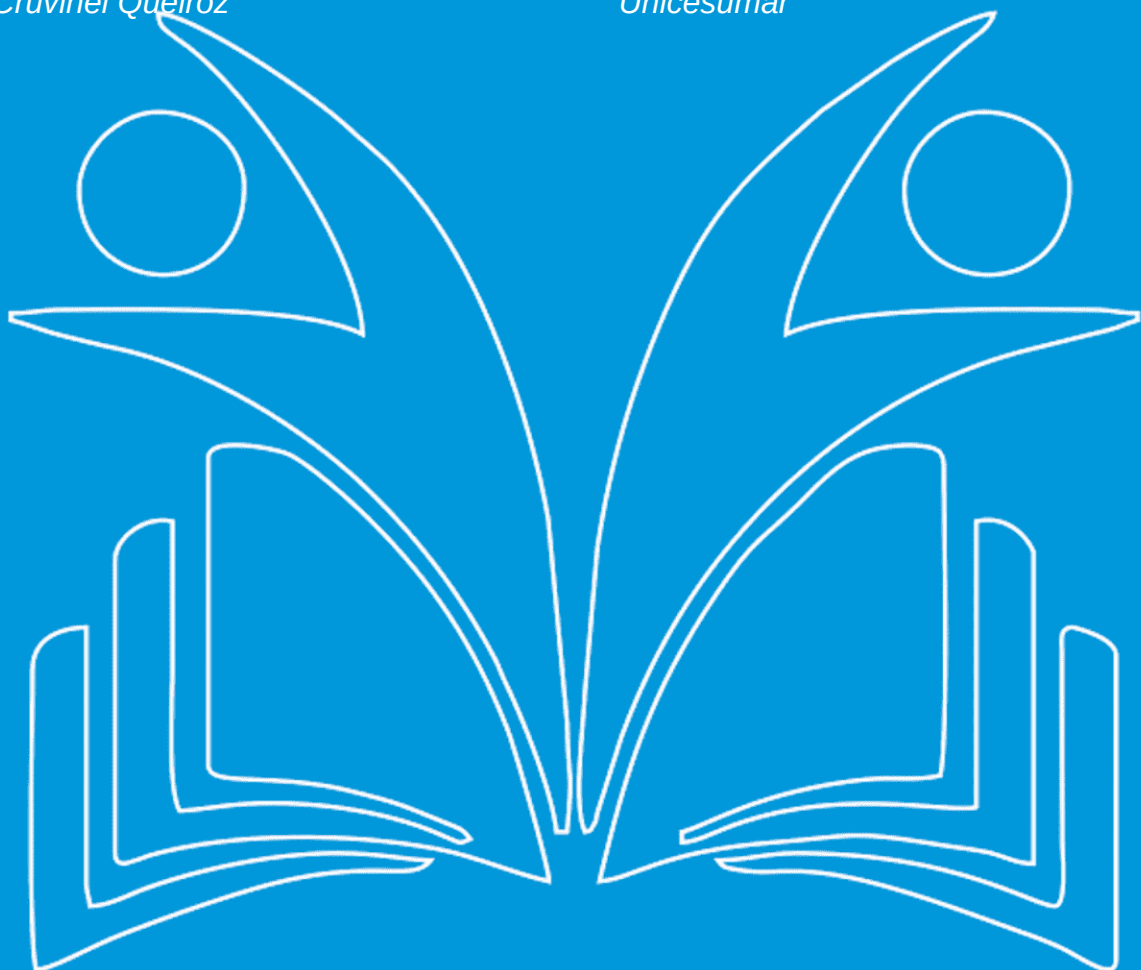
VIOLENCIA DOMÉSTICA: O LIMITE ENTRE O DESESPERO DA VITIMA E A CAPACIDADE DE COMPREENSÃO DOS AGENTES DE SEGURANÇA PÚBLICA

Ana Caroline dos Santos

Unicesumar

Christiane Cruvinel Queiroz

Unicesumar



RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a violência doméstica contra a mulher, destacando-a como um dos mais graves e persistentes problemas sociais do Brasil, com ênfase na realidade do município de Ponta Grossa, Paraná. A pesquisa, de caráter qualitativo e descritivo, baseou-se em análise bibliográfica e documental, considerando legislações, políticas públicas e estudos acadêmicos sobre o tema. O estudo evidenciou que, apesar dos avanços obtidos com a Lei Maria da Penha e com a criação de programas como a Patrulha Maria da Penha e o Centro de Referência da Mulher, as medidas existentes ainda se mostram insuficientes diante da complexidade da violência de gênero. Verificou-se, também, que a comunicação clandestina utilizada por vítimas para buscar ajuda de forma discreta constitui um importante meio de resistência e sobrevivência, revelando falhas nas políticas públicas tradicionais e na rede de atendimento. Conclui-se que o enfrentamento da violência doméstica exige uma atuação intersetorial e contínua, pautada na prevenção, no acolhimento, na educação e na escuta ativa das vítimas. Somente com políticas públicas inclusivas e eficazes será possível transformar o direito à dignidade, à liberdade e à vida das mulheres em uma realidade concreta.

Palavras-chave: Comunicação clandestina. Políticas públicas. Proteção social.

INTRODUÇÃO

A violência doméstica contra a mulher constitui um fenômeno estrutural, historicamente perpetuado por relações de poder baseadas no patriarcado e na desigualdade de gênero. No Brasil, apesar dos avanços legislativos e institucionais, como a promulgação da Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), os índices de agressões físicas, psicológicas, patrimoniais, sexuais e morais permanecem elevados. Em muitos casos, a vítima encontra-se imersa em um contexto de controle, vigilância ou dependência emocional, social ou econômica, o que dificulta ou impossibilita a formalização de denúncias pelos meios tradicionais.

Nesse cenário, a comunicação clandestina com os órgãos de segurança pública surge como uma estratégia de sobrevivência utilizada por mulheres que enfrentam risco iminente ou convivem com agressores que monitoram suas ações. Essa forma silenciosa e velada de pedir ajuda, muitas vezes realizada por meio de terceiros, por códigos, aplicativos ou mensagens veladas revelam não apenas a gravidade das condições enfrentadas pelas vítimas, mas também as limitações da rede institucional de acolhimento e proteção. Trata-se de uma realidade alarmante: muitas mulheres continuam presas em ciclos de violência, sem acesso efetivo às redes de proteção. No município de Ponta Grossa, apesar da existência de programas e estruturas voltadas ao enfrentamento da violência doméstica, como a Patrulha Maria da Penha, a Casa da Mulher e a atuação da Guarda Civil Municipal, ainda há lacunas quanto à efetividade e à capacidade dessas políticas em alcançar mulheres que não conseguem denunciar de maneira convencional.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa consiste em investigar a sistemática de comunicação clandestina utilizada por vítimas de violência doméstica junto aos órgãos de segurança pública no município de Ponta Grossa, com foco na Guarda Municipal, em articulação com as políticas públicas da rede de proteção à mulher.

Para o alcance desse propósito, foram estabelecidos como objetivos específicos: a) compreender a desigualdade de gênero em sua relação com a violência doméstica e as violações de direitos humanos das mulheres no contexto nacional; b) investigar as políticas públicas nacionais de combate à violência doméstica; c) investigar a atuação da Guarda Municipal, enquanto órgão integrante da rede de enfrentamento à violência contra a mulher em Ponta Grossa, nos casos de comunicação clandestina.

A escolha do tema para a realização da pesquisa justifica-se em razão da percepção da pesquisadora quanto às ocorrências de violência doméstica, diariamente, na sociedade em que vivemos, mesmo com amparo legal, a implementação de delegacias da mulher espalhadas pelo país, não há uma proteção significativa, um porto seguro, para a mulher sentir que finalmente pode sobreviver sozinha sem ser agredida diariamente, sem que o agressor seja solto em outro dia, e que todo o sofrimento que ela passou volte a acontecer. Isso ocorre devido ao fato de que a mulher é vista como algo vulnerável, alguém que deve ser protegido.

A relevância acadêmica da pesquisa justifica-se pela necessidade de avançar no debate sobre as formas de proteção à mulher vítima de violência doméstica e a socialização do conhecimento empírico sobre as formas de operacionalização das comunicações clandestinas pela Guarda Municipal de Ponta Grossa.

Diante disso, a pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Tendo como recorte espacial a cidade de Ponta Grossa e temporal no ano de 2024 e primeiro semestre de 2025.

Enquanto instrumentos metodológicos foram eleitos a revisão bibliográfica das categorias que orientam o trabalho e a pesquisa documental direta de dados institucionais, relatórios oficiais e documentos produzidos pelos órgãos ligados à rede de proteção. A coleta dos dados empíricos na Guarda Municipal de Ponta Grossa foi procedida mediante Pedido de Informação, encaminhado ao email institucional (guarda.municipal@pontagrossa.pr.gov.br), contendo os seguintes questionamentos:

- a) Todas as ligações recebidas pela Guarda Municipal que tratam de violência doméstica, inclusive aquelas em que o/a interlocutor/a não se identifica ou narra uma situação hipotética (ex: pedir uma pizza), são registradas em sistema próprio?
- b) Há encaminhamento de todas as ligações recebidas que tratam de violência doméstica? Qual(is) as providências são adotadas pela Guarda Municipal?
- c) Há protocolo adotado pela Guarda Municipal para verificar a procedência de notícias de violência domésticas recebidas através de ligações em que o/a interlocutor/a não se identifica ou narra uma situação hipotética (ex: pedido de pizza)?

d) Os agentes que integram a Guarda Municipal recebem treinamento específico para identificar situações de risco iminente a partir de ligações em que o/a interlocutor/a não se identifica ou narra uma situação hipotética (ex; pedido de pizza)? Se sim, por gentileza, discorrer sobre.

e) Se possível informar o número de ligações recebidas, nos anos de 2024 e 2025 (primeiro semestre), relacionadas a casos de violência contra a mulher?

f) Há cooperação com outros órgãos da rede de proteção à mulher em Ponta Grossa pra agir em caso de violência doméstica noticiados de forma não convencional, inclusive por meio de ligações em que o/a interlocutor/a não se identifica ou narra uma situação hipotética, de modo a proteger a vítima sem comprometer a confidencialidade?

Essa abordagem visa compreender tanto os mecanismos informais de denúncia utilizados pelas vítimas quanto à capacidade institucional de acolhimento e resposta, permitindo uma análise crítica da efetividade das políticas públicas locais e das estratégias de proteção voltadas às mulheres em situação de violência. Em última análise, trata-se de analisar se o município de Ponta Grossa tem conseguido transformar políticas públicas em instrumentos reais de proteção ou se as ações implementadas permanecem restritas ao plano formal, distantes das necessidades concretas das mulheres em situação de risco.

1. DESIGUALDADE DE GÊNERO E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: UM DESAFIO GLOBAL AOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES

O conceito de gênero se revela uma ferramenta fundamental para compreender e desestabilizar as hierarquias sociais enraizadas. As desigualdades entre homens e mulheres não surgem de diferenças naturais ou do simples tratamento diferenciado, mas de uma estrutura social hierarquizada baseada no gênero.

Segundo MacKinnon (2011, p.96, apud CNJ, 2021, p.21), nossa sociedade atribui valores distintos às características consideradas “masculinas” (esfera pública, atitude, agressividade, trabalho remunerado, racionalidade e neutralidade) e “femininas” (esfera privada, passividade, trabalho de cuidado, emoção em detrimento da razão), colocando o que é associado ao masculino em uma posição

de maior prestígio e poder. Essa diferença valorativa sustenta relações desiguais tanto no cotidiano quanto nas instituições, incluindo o próprio Direito.

Ainda, na concepção de Mackinnon (2011, p.96, apud CNJ, 2021, p.21), os papéis impostos culturalmente a homens e mulheres não são neutros: eles reforçam uma lógica de dominação que naturaliza a superioridade masculina e a subordinação feminina, refletindo-se em práticas como a violência doméstica, a divisão desigual do trabalho e a invisibilidade do cuidado. Sendo assim, Mackinnon (1989, apud CNJ, 2021, p.17) reforça a importância da discussão de gênero como sendo:

Diariamente, nota-se que a sociedade impõe papéis diferentes a homens e mulheres. Mas o conceito de gênero permite ir além, expondo como essas diferenças são muitas vezes reprodutoras de hierarquias sociais. Isso porque, em muitos casos, aos homens são atribuídas características e papéis mais valorizados, enquanto às mulheres são atribuídos papéis e características menos valorizados, o que tem impactos importantes na forma como as relações sociais desiguais se estruturam.

A violência nas relações íntimas, especialmente contra as mulheres, é um fenômeno complexo e enraizado em estruturas sociais desiguais. Longe de ser um problema restrito a casais heterossexuais, ela também se manifesta em relações entre parceiros do mesmo sexo, sempre atravessada por assimetrias de poder construídas culturalmente. Compreender essa violência sob a perspectiva de gênero é essencial para reconhecê-la como violação de direitos humanos e enfrentá-la de forma eficaz na sociedade contemporânea. Na concepção dos autores Schraiber; Pires; Falcão e Figueiredo (2005, p. 28), a violência de gênero se retrata da seguinte maneira:

Isso não acontece apenas nas relações entre um homem e uma mulher, mas entre parceiros do mesmo sexo. No entanto, essa questão tem sempre um caráter de gênero, isto é, está inserida em relações desiguais, assimétricas, em que, a um dos pares, estão conferidos maior poder e autoridade, atribuições constituídas pela cultura – modo de viver em sociedade – como identidade masculina. A violência praticada por parceiro íntimo, que pode ser o marido ou o parceiro atual, mas também o anterior, isto é, o ex-parceiro ou ex-marido, é mais estudada nas relações de gênero entre homens e mulheres.

No Brasil, a desigualdade de gênero permanece como um desafio estrutural profundamente enraizado nas diversas esferas sociais, políticas e econômicas. Os dados recentes, veiculados pelo portal CNN (2025), evidenciam a gravidade desse cenário. Um levantamento realizado pela 'Tewá 225', em 319 municípios brasileiros, resultou na elaboração do primeiro ranking nacional sobre a qualidade de vida das mulheres nas grandes cidades brasileiras. O estudo indica que 85% dos municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes apresentam um índice "muito baixo" de igualdade, com altas taxas de feminicídio, baixa representatividade política feminina e desigualdade salarial. E, ainda de acordo com o relatório, 99% dos municípios têm taxas de feminicídio consideradas muito altas (acima de 3 a cada

100 mil mulheres). Os dados ainda apontam que nenhuma cidade brasileira alcançou um índice satisfatório de igualdade de gênero.

O desempenho das capitais brasileiras revela uma situação desafiadora: a maioria das capitais apresenta índices de igualdade de gênero, classificados como "baixo" ou "muito baixo". Apenas Brasília alcança um indicador "médio", com 50 pontos. Segundo as informações do documento, a Amazônia se destaca negativamente, com quase 97% dos municípios apresentando condições extremamente desfavoráveis para as mulheres.

Esses dados retratam uma história secular de violência contra as mulheres. As raízes da violência nas relações interpessoais estão profundamente ligadas à estrutura patriarcal que historicamente moldou a organização familiar. Durante séculos, as práticas violentas no âmbito doméstico foram invisibilizadas e naturalizadas, sustentadas por uma cultura que legitima o domínio masculino e atribui à mulher um papel de submissão. Conforme apontam Alves; Oliveira (2017, p. 59):

As relações interpessoais de violência sempre estiveram socialmente invisíveis no cotidiano familiar. Historicamente, a visão de autoridade foi cristalizada na estrutura familiar e outorgada ao sexo masculino. Ideologicamente, convencionou-se construir a figura de um homem forte, superior a mulher, tida como sexo "frágil" e, conseqüentemente, subordinada ao homem.

Dando continuidade à compreensão das raízes históricas da desigualdade de gênero, percebe-se que a legitimação da autoridade masculina no ambiente familiar não apenas silenciou a violência doméstica, como também moldou o olhar social sobre os crimes cometidos contra as mulheres. No fim do século XIX e início do século XX, essa visão patriarcal era amplamente refletida nos meios de comunicação. Manchetes de jornais da época retratavam o assassinato de mulheres como crimes passionais, nos quais, ironicamente, a vítima era culpabilizada "O assassino era "vítima do amor", digno de compaixão e compreensão" (Alves e Oliveira, 2017, p. 61 apud Aquino, 2006).

A persistência dessa lógica opressora, que historicamente silenciou e culpabiliza mulheres vítimas de violência, refletem-se nos alarmantes índices atuais de agressões de diversas naturezas psicológicas, físicas e até fatais, como o feminicídio. Apesar dos avanços normativos e das políticas públicas voltadas ao enfrentamento dessa realidade, o problema ainda exige atenção urgente, como destacam Alves e Oliveira (2017, p. 58-59):

Os elevados índices da violência contra a mulher sejam por agressão psicológica, lesão corporal ou feminicídio e, ainda, as políticas públicas no combate a estas modalidades de crime sensibilizam e conduzem estudiosos a discutirem o tema, com o intuito principal de erradicar essa prática ainda persistente na sociedade hodierna.

Nesse contexto, é fundamental compreender o conceito ampliado de violência de gênero, que vai além da agressão física e inclui diversas formas de abusos cotidianos. Como destaca o artigo primeiro da Declaração sobre a eliminação da violência contra as mulheres (Nações Unidas, 1993) "a violência contra as mulheres" significa qualquer ato de violência baseado no gênero do qual resulte, ou possa resultar, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico para as mulheres, incluindo as ameaças de tais atos".

A tipologia da violência contra a mulher está prevista na Lei nº 11.340, denominada Lei Maria da Penha, em seu art. 7º, incisos do I ao V, que consiste em violência física, violência psicológica, violência sexual, violência patrimonial e violência moral.

A violência física ocorre quando uma pessoa pratica atos que provocam dor, ferimentos ou qualquer tipo de sofrimento corporal em outra. Ela pode se expressar de várias maneiras, como tapas, socos, chutes, empurrões, espancamentos, estrangulamentos ou qualquer outra agressão direta contra o corpo. Esse tipo de violência não acontece apenas em situações de conflito com desconhecidos; muitas vezes, está presente no ambiente familiar ou doméstico, o que torna a vítima ainda mais fragilizada e sem proteção. Os efeitos não se limitam às marcas visíveis, como hematomas, cortes ou fraturas. A violência física também deixa profundas sequelas emocionais, podendo gerar traumas psicológicos duradouros. Além disso, é comum que esteja associada a outras formas de violência, como a psicológica ou a sexual, o que agrava ainda mais o impacto sobre a vida da vítima (Guimarães, 2023).

As formas de violência sexual, moral e psicológica são classificadas, segundo publicação do CNJ (Brasil, 2021, p. 32) como:

Violência Sexual: Investidas sexuais (de cunho explicitamente sexual ou não) não consensuais. As condutas incluem: estupro (individual, coletivo, corretivo, de adultos ou de vulneráveis), importunação sexual, assédio sexual no ambiente de trabalho, prostituição forçada, exploração sexual, pornografia de vingança. As condutas incluem: penetrar, coagir à prática de outros atos sexuais, tocar, abraçar, beijar, expor órgãos sexuais, ejacular, fazer comentários de cunho sexual, encarar, enviar fotos e/ou conteúdos não solicitados de cunho sexual através de redes sociais.

Violência Moral: Diminuição da figura da mulher perante a sociedade ou grupos de amigos, tentativa de desvalorizar o comportamento da mulher em processos relativos ao direito de família para obtenção da guarda dos filhos; pornografia de vingança.

Violência Psicológica: Intimidação, ameaças de violência física à vítima, as pessoas a ela relacionadas ao próprio abusador, gaslighting, isolamento, cárcere privado, ataques à autoestima, ofensas, exposição em redes sociais, revista vexatória.

Por sua vez, a violência patrimonial pode ser compreendida, com suporte na definição pela Lei 11.340 de 2006, como sendo qualquer conduta que promova a “retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades”, de maneira que a violência contra a mulher assume múltiplas formas físicas, psicológica, sexual, moral e patrimonial, todas com potencial de causar danos profundos e duradouros à vida, à saúde e à dignidade da vítima. Essas manifestações, embora distintas, muitas vezes se sobrepõem e se reforçam, perpetuando ciclos de agressão que encontram raízes em padrões culturais, históricos e sociais. Nesse raciocínio, segundo pesquisa feita no portal OPAS (2025):

Entre os fatores associados ao aumento do risco de ser violentada por parceiros, seja fisicamente ou sexualmente, estão a baixa escolaridade, exposição à violência entre os pais, abuso durante a infância, atitudes que permitem a violência e desigualdade de gênero. Vale destacar que a violência se caracteriza não só pela agressão física, mas também pela sexual, verbal, estupro, entre outras, e as estimativas mais precisas sobre a prevalência da violência cometida pelo parceiro e a violência sexual em ambientes livres de conflitos são as fornecidas por entrevistas com a população baseadas no testemunho das vítimas.

O panorama atual da violência contra a mulher apresenta índices alarmantes, que revelam a persistência e a gravidade desse fenômeno em escala mundial e nacional. De acordo com dados divulgados por organismos internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), estima-se que uma em cada três mulheres já tenha sofrido violência física ou sexual, muitas vezes praticada por parceiros íntimos. No Brasil, os números seguem a mesma tendência preocupante, evidenciando altos índices de feminicídio, agressões físicas, violência psicológica, sexual e patrimonial, que atingem mulheres de diferentes faixas etárias, classes sociais e regiões do país.

Embora avanços legislativos, como a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio, representem marcos importantes no combate a essas práticas, a persistência dos casos demonstra que a resposta estatal ainda enfrenta desafios significativos, seja pela insuficiência de políticas públicas integradas, seja pela permanência de padrões culturais que naturalizam a desigualdade de gênero. Esses dados reforçam que a violência contra a mulher não se limita a ocorrências isoladas, mas constitui um problema estrutural, arraigado historicamente e sustentado por relações desiguais de poder, exigindo ações contínuas, articuladas e eficazes para sua efetiva redução.

2. EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DA REDE DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL

Diante da complexidade e da persistência da violência de gênero, torna-se evidente que medidas isoladas não são suficientes para enfrentar o problema. A multiplicidade de formas de violência contra a mulher exige respostas articuladas e estruturadas por parte do Estado.

A trajetória das políticas públicas no Brasil reflete a própria evolução histórica do país, marcada por avanços pontuais, retrocessos e mudanças de enfoque conforme o contexto político e social de cada período. As ações estatais voltadas às demandas sociais foram, por muito tempo, secundarizadas, utilizadas como instrumentos de controle ou de manutenção do poder, em vez de mecanismos efetivos de promoção da cidadania e redução das desigualdades. Nesse sentido, Moreira (2008, p. 5) esclarece que:

No Brasil, o desenvolvimento das políticas públicas foi lento e tardio; na Primeira República, a questão social era tratada como caso de polícia. Na Era Vargas (1930–1945), aparecia como “favor”. Com a Redemocratização (1945–1964), governos populistas, marcados por medidas de cunho antecipatório às demandas e pressões sociais, perceberam que era preciso conceder no periférico para salvar o essencial — grandes decisões pela cúpula, alianças de setores dominantes minoritários e afastamento das camadas populares. Com o Golpe Militar (1964), verifica-se violenta repressão às manifestações populares e a política social integra o conjunto das estratégias de governo, buscando a legitimação de um modelo de desenvolvimento sob o lema da segurança nacional.

A lenta e fragmentada construção das políticas públicas brasileiras, marcada por períodos de repressão, concessões parciais e centralização decisória, refletiu-se também nas demandas específicas dos movimentos sociais, em especial o movimento feminista. Nessa época, as reivindicações feministas pugnavam pela adoção de políticas públicas capazes de alterar padrões culturais sexistas e garantir atendimento diferenciado às mulheres vítimas de violência (Moreira, 2008).

Com a promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), consolidou-se um novo paradigma: as políticas públicas passaram a ser reconhecidas como direitos de cidadania, passíveis de reivindicação, e não mais como favores esporádicos (Moreira, 2008).

A efetivação de políticas públicas é resultado de um processo complexo, que envolve não apenas a definição de prioridades e a alocação de recursos, mas também a articulação entre diferentes atores institucionais e a sociedade. No Brasil, a Constituição Federal estabelece competências e responsabilidades para garantir que tais políticas sejam formuladas, implementadas e acompanhadas

de forma democrática e eficiente. Assim, Moreira (2008, p. 7) explica que as políticas públicas devem ser estruturadas e executadas:

As políticas públicas demandam a atuação dos Poderes, do Ministério Público, e, cada vez mais, a participação social. Com efeito, o Poder Executivo é legitimado constitucionalmente a tomar a iniciativa de formular e implementar políticas públicas. Por sua vez, o Poder Legislativo possui ampla possibilidade de manifestação e deliberação, ressalvados os limites constitucionais, atuando, ainda, no controle e fiscalização das políticas públicas com o auxílio do Tribunal de Contas.

Nesse cenário, as políticas públicas assumem um papel fundamental, pois são elas que materializam, na prática, os direitos garantidos legalmente e permitem a implementação de ações punitivas, preventivas, protetivas e educativas voltadas à promoção da igualdade de gênero e à erradicação da violência. O enfrentamento da violência doméstica não se limita à perspectiva punitiva somente. A Lei Maria da Penha estabelece medidas voltadas à prevenção, à proteção da vítima e à responsabilização do agressor. As políticas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher podem ser classificadas em três níveis: primário, secundário e terciário.

A prevenção primária ou prevenção em sentido estrito é aquela direcionada à população em geral e busca atuar sobre as causas profundas da violência doméstica, como a “visão estereotipada dos papéis sociais de homens e mulheres, que normalizam a violência como aceitável ou tolerável.” (Ávila, 2023, p.61).

A prevenção secundária ou intervenção precoce destina-se a pessoas que apresentam risco acima da média de sofrer ou praticar violência doméstica. Tem como objetivo impedir que situações iniciais de violência evoluam para episódios mais graves. Nesse contexto, órgãos de saúde e assistência social devem identificar mulheres em situação de risco e intervir preventivamente para conter a escalada da violência.

Por fim, “a prevenção terciária também chamada de resposta ocorre numa situação quando já houve a prática de um ato de violência doméstica”, (Ávila, 2023, p.61), oferecendo apoio à vítima e responsabilizando o agressor para evitar a repetição do ciclo violento. Além disso, busca impedir a violência transgeracional, especialmente no caso de crianças expostas a essas situações

Dentre esses níveis de prevenção, o trabalho volta-se especialmente para a prevenção terciária, pois é nesse estágio que se evidencia de forma mais intensa a importância da rede de enfrentamento. Afinal, quando a violência já foi praticada, torna-se essencial articular serviços de saúde, assistência

social, segurança pública e justiça para oferecer acolhimento qualificado às vítimas, romper o ciclo de violência e responsabilizar os agressores.

O conceito de rede de enfrentamento à violência contra as mulheres refere-se justamente à atuação integrada entre instituições e serviços governamentais, organizações não governamentais e a comunidade. Seu objetivo é desenvolver estratégias eficazes de prevenção e políticas que promovam o empoderamento e a autonomia das mulheres, assegurem seus direitos humanos, responsabilizem os agressores e garantam assistência qualificada às vítimas.

Portanto, a rede de enfrentamento tem por objetivos efetivar os quatro eixos previstos na Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres - combate, prevenção, assistência e garantia de direitos - e dar conta da complexidade do fenômeno da violência contra as mulheres (Silva, 2011, p.13).

Para alcançar esses objetivos, a rede é composta por agentes governamentais e não governamentais que formulam, fiscalizam e executam políticas voltadas para as mulheres, como organismos de políticas para as mulheres, ONGs feministas, movimentos sociais, conselhos de direitos e de controle social, núcleos de enfrentamento ao tráfico de mulheres, entre outros. Também participam serviços e programas destinados à responsabilização dos agressores, universidades, órgãos federais, estaduais e municipais que asseguram direitos (nas áreas de habitação, educação, trabalho, seguridade social e cultura) e serviços especializados e não especializados de atendimento às vítimas (Silva, 2011, p.13).

A rede de atendimento integra esse contexto e se refere ao conjunto de ações e serviços de diversos setores, especialmente assistência social, justiça, segurança pública e saúde com a finalidade de ampliar e qualificar o atendimento às mulheres em situação de violência. Isso inclui identificar e encaminhar adequadamente os casos, além de garantir um atendimento integral e humanizado. Assim, a rede de atendimento é parte da rede de enfrentamento, especificamente vinculada ao eixo da assistência, conforme definido na Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (Silva, 2011).

3. COMUNICAÇÃO CLANDESTINA EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: UM ESTUDO SOBRE OS MECANISMOS DE DENÚNCIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM PONTA GROSSA

Sendo assim, as políticas públicas desempenham papel fundamental no enfrentamento das desigualdades sociais e na promoção dos direitos humanos, especialmente no que tange à proteção e

ao empoderamento das mulheres. No município de Ponta Grossa/PR, a implementação de programas e serviços voltados à prevenção da violência de gênero e ao suporte às vítimas reflete a importância de ações integradas entre os governos municipal, estadual e federal.

O município dispõe de uma rede de ações articuladas para garantir proteção, acolhimento e autonomia econômica às mulheres em situação de violência. Dentre as medidas, vale mencionar a Casa Corina Portugal, criada por decreto em 2010 e inaugurada em dezembro de 2012, que é destinada ao abrigo de mulheres em risco iminente de morte, podendo acolher até quatro mulheres, sozinhas ou acompanhadas de familiares. Trata-se de um espaço seguro, voltado a oferecer proteção temporária enquanto se buscam soluções para a situação de vulnerabilidade (Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2023).

O Centro de Referência e Atendimento à Mulher é outro importante órgão dessa rede, prestando atendimento social e psicológico por uma equipe multidisciplinar e especializada. O espaço orienta as mulheres sobre os diversos serviços e benefícios ofertados pelo poder público, garantindo acesso a direitos, encaminhamentos e acompanhamento individualizado para cada situação (Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2023).

Além da proteção e acolhimento, há iniciativas voltadas à autonomia econômica e ao fortalecimento pessoal. O Projeto Dona de Mim, promovido pela Agência de Inovação e Desenvolvimento de Ponta Grossa, busca incentivar mulheres em situação de violência a empreender, possibilitando geração de renda, independência financeira e resgate da autoestima. O projeto adota o empreendedorismo feminino como ferramenta de superação e reintegração social, promovendo cursos, mentorias e apoio para desenvolvimento de negócios. Complementando essa atuação, há também a capacitação de gestores de organizações privadas, com o objetivo de sensibilizá-los e orientá-los sobre as formas de apoiar mulheres no rompimento do ciclo de violência, ampliando a rede de apoio para além das instituições públicas (Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2023).

Com a luta para combater a violência, a vereadora Joce Canto de Ponta Grossa propôs o Projeto de Lei nº 045/2025, aprovado com 18 votos favoráveis em primeira discussão, que institui o mês de Agosto Lilás, destinado ao enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher. A vereadora Joce Canto justifica que “a instituição de agosto como o mês de combate à violência é uma forma de honrar as vítimas e reforçar a importância de um diálogo contínuo sobre o tema” (Verner, 2025, p. 1).

No ano de 2023 foi realizado um processo coletivo de construção da minuta para a instituição formal da Rede de Enfrentamento à Violência Doméstica, Intrafamiliar e Sexual contra as Mulheres no Município de Ponta Grossa. Essa Rede tem como finalidade promover a articulação entre instituições governamentais, entidades não governamentais e a comunidade, com o objetivo de fortalecer as políticas públicas voltadas ao combate de todas as formas de violência contra as mulheres. Essa definição foi destacada pela coordenadora da Casa da Mulher, Camila Calisto Sanches (Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2023a).

Segundo a minuta apresentada, a atuação da Rede seguirá os quatro eixos estabelecidos pela Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres: combate, prevenção, assistência e garantia de direitos. Ficou definido, ainda, que a coordenação será exercida pela Diretora do Departamento da Mulher, órgão vinculado à Secretaria Municipal da Família e Desenvolvimento Social (Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2023a). A secretária responsável pela pasta, Tatyana Denise Belo, esclareceu que as determinações constarão no decreto a ser publicado pelo município. Para ela, a formalização da Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher, por meio de decreto, reforça as políticas públicas destinadas às mulheres, ao estabelecer fluxos entre diferentes setores e promover padronização, organização e agilidade no atendimento, assegurando resposta célere e adequada às vítimas.

O evento de apresentação da proposta contou com a participação de representantes de diversas instituições e órgãos, entre eles: Delegacia da Mulher, Patrulha Maria da Penha, NUMPE, 18ª Promotoria de Justiça, Conselho Municipal da Mulher e da Igualdade Racial, Juizado de Violência Doméstica, Defensoria Pública, Fundação de Saúde, Núcleo Regional de Educação, 3ª Regional de Saúde, Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Secretaria Municipal de Educação, Abrigo Corina Portugal e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

A autora Donato (2016, p. 36) relata que um dos grandes desafios para o enfrentamento à violência doméstica contra as mulheres é a denúncia, pois há vários motivos para a denúncia não acontecer, seja por convivência familiar, que compreende a agressão como natural, temer pela vida ou pela vida dos filhos, expectativa de mudança de comportamento pelo agressor e etc.

Com o dever de proteger, a Constituição Federal (Brasil, 1988), no art.144, elenca os órgãos de Segurança Pública, dentre eles a Delegacia da Mulher, Guarda Municipal e a Polícia Militar, como os principais órgãos de proteção contra a violência doméstica.

Nesse sentido, a Patrulha Maria da Penha, implantada em 2017, atua na fiscalização do cumprimento das Medidas Protetivas de Urgência concedidas judicialmente. Composta por seis guardas municipais, a patrulha recebe as informações por meio do sistema PROJUDI e realiza visitas domiciliares às mulheres assistidas, acompanhando de forma preventiva e garantindo maior efetividade às medidas de proteção (Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2023).

Visando a melhoria na proteção das vítimas de violência doméstica, ocorreu uma aula inaugural para a capacitação da Guarda Civil Municipal, no auditório da Unicesumar, que contou com a presença de representantes do Poder Executivo, Legislativo e Judiciário, bem como de autoridades das forças de segurança de Ponta Grossa, Castro e outros municípios paranaenses (Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2025).

A palestra inicial foi conduzida pelo senador Sérgio Moro, que abordou aspectos estruturais da segurança pública, a aplicação de penalidades penais e o papel das guardas municipais na proteção da população. Nessa edição do curso, 118 guardas civis municipais de Ponta Grossa e Castro participaram de capacitação com carga horária superior a 600 horas. A realização do treinamento está vinculada ao processo de ampliação do efetivo, autorizado pela gestão municipal nos últimos anos

3.1 O PAPEL DA GUARDA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA NA PROTEÇÃO À MULHER

Com fulcro na erradicação da violência doméstica, bem como para fins de melhoria da assistência às vítimas, no dia 10 de março de 2025, a Câmara Municipal de Ponta Grossa (CMPG) aprovou, em dois turnos de votação, o Projeto de Lei nº 039/2025, de iniciativa do Poder Executivo, que autorizou a criação de 351 novas vagas para a Guarda Civil Municipal (GCM). Com essa medida, o efetivo poderá ser ampliado de 369 para 720 servidores. A segunda votação ocorreu em sessão extraordinária, e o texto segue agora para sanção do Executivo (Câmara Municipal de Ponta Grossa, 2025).

Na justificativa encaminhada ao Legislativo, o Município argumentou que a ampliação do quadro funcional decorre da necessidade de suprir o déficit de pessoal, aprimorar o atendimento à população

e fortalecer as políticas públicas municipais de segurança. O documento também destaca que a medida está alinhada às diretrizes definidas pela Lei Federal nº 13.022/2014, que institui o Estatuto Geral das Guardas Municipais (Câmara Municipal de Ponta Grossa, 2025).

Segundo o presidente da Câmara Municipal de Ponta Grossa, vereador Júlio Küller (MDB), a aprovação do projeto representa uma estratégia relevante para o fortalecimento da sensação de segurança no município. O parlamentar ressaltou o compromisso do Legislativo com a pauta da segurança pública e afirmou que a ampliação do efetivo permitirá a convocação de novos guardas para reforçar as ações de prevenção e patrulhamento (Câmara Municipal de Ponta Grossa, 2025).

O presidente da Comissão de Direitos Humanos, Cidadania e Segurança da Casa, vereador Fábio Silva (Republicanos), também salientou a relevância do PL. Para ele, o aumento do efetivo representa um avanço significativo na proteção da população e reforça o compromisso institucional com a segurança pública (Câmara Municipal De Ponta Grossa, 2025).

Durante a sessão, o vereador Ricardo Zampieri (PL) resgatou experiências de fiscalização em legislaturas anteriores, nas quais já se apontavam a insuficiência de recursos, vagas e infraestrutura da GCM. O parlamentar destacou que outras cidades estavam mais avançadas nesse aspecto, mas que o novo projeto permite modificar esse cenário e tornar Ponta Grossa uma referência na área (Câmara Municipal de Ponta Grossa, 2025).

No que se refere ao impacto orçamentário e financeiro, o projeto estabelece que a criação das vagas será implementada gradualmente, conforme a necessidade administrativa e a disponibilidade fiscal do Município. A execução deverá respeitar os limites impostos pela Lei de Responsabilidade Fiscal, além de depender de autorização da Controladoria Geral do Município e compatibilização com a previsão orçamentária dos exercícios financeiros subsequentes (Câmara Municipal de Ponta Grossa, 2025).

A aprovação do PL nº 039/2025 evidencia uma política de fortalecimento institucional das guardas municipais como componente do sistema de segurança pública local, reafirmando o papel desses agentes no apoio à prevenção, proteção de bens, serviços e instalações públicas e atendimento à população (Câmara Municipal de Ponta Grossa, 2025).

A despeito dos avanços legislativos, institucionais e administrativos, a realidade vivenciada em diversos municípios revela que a efetividade das medidas protetivas e preventivas depende da articulação intersetorial, do atendimento humanizado e da capacidade de resposta rápida dos órgãos de segurança

pública. Nesse contexto, a atuação das Guardas Civis Municipais tem se destacado, especialmente por meio de setores especializados, como a Patrulha Maria da Penha e o Centro de Operações da Guarda Civil Municipal (COGM).

De acordo com a administração pública, a formação de uma nova turma de guardas municipais reflete a necessidade de fortalecimento das políticas locais de segurança e a ampliação da atuação preventiva e integrada da corporação com outras instituições. A iniciativa também demonstra o reconhecimento da importância da Guarda Civil Municipal como agente estratégico na proteção comunitária e na execução de políticas públicas voltadas à segurança urbana (Ponta Grossa, 2025).

Sendo assim, por meio de pesquisa realizada no órgão de segurança pública de Ponta Grossa (Guarda Municipal), procedeu-se a coleta de dados sobre ligações clandestinas, capacitação dos agentes, entre outras. A escolha da Guarda Civil Municipal como objeto deste estudo justifica-se pela sua atuação direta em ocorrências emergenciais, pela participação ativa na Rede de Enfrentamento e pela execução de medidas protetivas previstas na legislação.

Com base na pesquisa realizada, o município de Ponta Grossa apresenta um cenário emblemático das demandas e desafios na proteção das mulheres em situação de violência. Os dados fornecidos pela Guarda Municipal, em relação aos atendimentos realizados, foram compilados na Tabela 1 e evidenciam a continuidade e a complexidade da temática.

Tabela 1. Número de Ocorrências. Violência contra Mulher. Ponta Grossa

Ano	Registros de Ocorrências
2º. Semestre 2024	296
1º. Semestre 2025	527

Fonte: Ofício SMCSP-COGM-001/2025. Elaboração: a autora.

Esses registros demonstram um crescimento expressivo, indicando a urgência de abordagens integradas e eficazes, e revelando um crescimento relevante. O aumento significativo entre os dois períodos pode indicar tanto maior procura por atendimento e fortalecimento dos canais de denúncia quanto a intensificação dos casos. Ainda que os dados não detalhem os perfis das vítimas, a natureza

das agressões ou os encaminhamentos realizados, os números apontam para uma demanda significativa que recai sobre o sistema de segurança pública municipal.

Além da dimensão quantitativa, é fundamental compreender os mecanismos institucionais adotados pela rede de enfrentamento, os protocolos específicos para o atendimento das denúncias, o fluxo de comunicação interna e externa, a abordagem sigilosa dos casos e o papel desempenhado por agentes capacitados na identificação e no acolhimento de vítimas. As respostas oficiais encaminhadas através do Ofício SMCSP – PMP nº 078/2025 e do Ofício SMCSP – COGM nº 001/2025, constituem fontes primárias valiosas para analisar o funcionamento prático dessas políticas de proteção no âmbito local. Conforme destaca a instituição:

As ligações recebidas pelo Centro de Operações da Guarda Civil Municipal são integralmente gravadas e devidamente registradas por meio de Boletim de Ocorrência Interno. Após o registro no sistema, as ocorrências são classificadas individualmente, de acordo com a natureza da chamada.

Sendo assim, “Caso se trate de flagrante delito, uma equipe será imediatamente encaminhada ao local dos fatos. Não sendo situação de flagrante, o GCM orientará o (a) solicitante sobre as medidas cabíveis que poderão ser adotadas.”. Os agentes orientam a solicitante sobre os meios legais disponíveis, como medidas protetivas, Delegacia da Mulher, canais 180 ou 153 e atendimento psicossocial especializado. Esse protocolo demonstra uma diferenciação clara entre demandas emergenciais e situações que exigem encaminhamento posterior.

Para situações em que não há flagrante, a Guarda Municipal adota uma estratégia preventiva realizada em conjunto com a Atenção Básica em Saúde. Nesses casos, o procedimento envolve contato direto com a Unidade Básica de Saúde (UBS) da região onde reside a suposta vítima, para que a primeira abordagem seja feita por uma agente comunitária de saúde (ACS). Sobre essa prática, a instituição esclarece:

Esta ACS irá até a residência da suposta vítima e fará um atendimento referente à saúde e marcará um horário para que ela compareça até a UBS. Esta data e horário é repassado à Patrulha Maria da Penha, que se fará presente e abordará essa mulher oferecendo todos os serviços disponíveis na Rede para que ela saia desse ciclo de violência.

Tal fluxo busca proteger a vítima de retaliações imediatas e evitar que a chegada de uma viatura identificadora provoque constrangimento ou intensificação da violência. A própria Guarda reconhece o risco de abordagens ostensivas em contexto domiciliar, como expressa no documento:

Chegarmos de imediato na residência da mulher com uma viatura caracterizada, e de repente o agressor esteja na casa. Obviamente ela irá negar as agressões temendo uma represália por parte dele e ao nos retirarmos talvez à situação dela piore.

Essa estratégia demonstra sensibilidade institucional e alinhamento com diretrizes nacionais de enfrentamento à violência doméstica, privilegiando o sigilo, o vínculo humanizado e o respeito à autonomia da vítima, ainda que ela não manifeste denúncia formal no primeiro momento. A instituição reconhece, inclusive, que nem sempre a mulher fornecerá informações imediatas, mas que “ao perceber que ela tem apoio, que ela não está sozinha, mais cedo ou mais tarde se encorajará e irá nos procurar”.

Dessa forma, a Guarda Civil Municipal de Ponta Grossa desempenha um papel central no recebimento, registro e encaminhamento de denúncias de violência doméstica. Conforme informado pela instituição, todas as ligações recebidas pelo Centro de Operações da Guarda Civil Municipal (COGM) são “integralmente gravadas e devidamente registradas por meio de Boletim de Ocorrência Interno”, sendo posteriormente classificadas conforme a natureza do chamado.” (Guarda Municipal, 2025). Esse procedimento demonstra a existência de um protocolo administrativo que assegura a formalização inicial dos relatos, sejam eles identificados ou anônimos.

No que diz respeito ao tratamento dado a denúncias clandestinas ou “anônimas”, segundo a Guarda Municipal, quando o agente identifica que um pedido aparentemente cotidiano como o pedido de pizza trata-se de uma denúncia anônima: “Ao atender a ligação, orientará a vítima a manter a calma, buscando coletar o máximo de informações possível como nome, local e detalhes do ocorrido sempre agindo com cautela para garantir a segurança da vítima.”, bem como logo após uma equipe é enviada ao local para verificar a situação. Isso indica a existência de certa preparação técnica para lidar com estratégias utilizadas por vítimas em risco, especialmente quando há presença do agressor no ambiente doméstico.

Além disso, a instituição esclarece, ainda, que a Rede de Enfrentamento pode receber denúncias anônimas que são apuradas de forma sigilosa. A identidade do denunciante “nunca é revelada”, sendo o sigilo garantido inclusive para demandas recebidas via canais 156 e 180 (Guarda Municipal, 2025). Esse cuidado demonstra preocupação com a segurança de quem comunica os fatos, fator essencial diante do medo de retaliação por parte do agressor.

Ademais, para erradicar a violência doméstica no município, através da capacitação dos agentes, a instituição relata:

Os agentes da Guarda Civil Municipal aprovados em concurso público, após a contratação, passaram por um curso de formação com duração aproximada de cinco meses. Durante esse período, os GCMs são capacitados para atuar em diversas situações que poderão enfrentar ao longo de suas carreiras, incluindo ocorrências relacionadas à violência doméstica.

Apesar da existência de mecanismos legais de proteção às vítimas de violência doméstica, como a Lei Maria da Penha e os serviços de atendimento especializados, a subnotificação ainda é expressiva. Segundo dados divulgados pelo portal G1 (2025), o município de Ponta Grossa recebe, em média, 20 denúncias por dia relacionadas a esse tipo de violência.

No entanto, esse número pode ser ainda maior, uma vez que muitas mulheres deixam de registrar ocorrência por medo das consequências. Um dos casos noticiados ilustra essa realidade: a vítima relatou agressões físicas e psicológicas recorrentes, mas não denunciava anteriormente por temer represálias, especialmente pelo fato de o agressor possuir armas de fogo e utilizá-las como instrumento de intimidação.

Esse exemplo evidencia a necessidade de políticas públicas mais eficazes na fase pré-denúncia, sobretudo no que diz respeito à proteção imediata e preventiva e ao fortalecimento das redes de apoio.

A presença de armas de fogo no ambiente doméstico altera radicalmente a dinâmica da violência: transforma ameaças em risco letal imediato, reduz a probabilidade de denúncia e dificulta medidas protetivas. Armas expostas, segundo relatos, funcionam como mecanismo simbólico e prático de controle, ampliando o medo e a coerção. Politicamente, isso exige que políticas de enfrentamento considerem não só medidas repressivas após o crime, mas ação preventiva sobre a circulação, guarda e retirada de armas em situações de violência doméstica.

A reportagem aponta atuação da GCM e acionamento da Polícia Civil, mas a efetividade depende de articulação intersetorial, saúde, assistência social, sistema judiciário, promotoria, defensoria e organizações sociais. A ausência de fluxos claros e mecanismos ágeis para a troca de informação, por exemplo, avaliações de risco padronizadas, avisos entre forças e medidas cautelares imediatas, compromete a proteção. Ademais, a insuficiência de recursos humanos e treinamentos especializados nas instâncias locais aumentam a probabilidade de respostas inadequadas.

Grande parte das políticas foca em medidas pós-denúncia (prisão, processo, oferta de medidas protetivas), mas há carência de políticas voltadas à fase pré-denúncia, canais seguros de comunicação,

proteção anônima, acolhimento domiciliar alternativo, linhas de apoio com articulação imediata para retirada de armas ou mandados de busca emergencial, e programas de mitigação do risco econômico que possibilitem a saída da vítima do convívio violento.

A média de chamadas é um dado útil, mas isoladamente não permite avaliar extensão real nem eficiência das políticas. Falta um sistema local de monitoramento com indicadores desagregados (tipo de violência, presença de armas, relações de dependência econômica, tempo até a atuação do poder público, resultado das medidas protetivas) que permita planejamento e avaliação de impacto.

Nesse raciocínio, com a visão de melhorar e capacitar os agentes públicos, o site da Globoplay (2025) relata que os policiais do 190 estão sendo capacitados no Paraná para combater a violência doméstica, isso inclui a região de Ponta Grossa, com aulas de psicologia, direito, redes de apoio, medidas protetivas, entre outras.

Nesse novo projeto, o disque 190 terá uma forma específica de atendimento só para casos de violência doméstica. Antigamente todos os tipos de ocorrências eram atendidas juntamente, mas, devido ao aumento de violência contra a mulher, implementaram um novo projeto, no qual há uma rede específica para esses casos, bem como agentes capacitados para melhor atender as ocorrências envolvendo mulheres vítimas de violência doméstica.

Em que pese a cidade de Ponta Grossa tenha adquirido melhorias para o atendimento contra violência doméstica, conforme estudo feito e publicado pelo portal A Rede (2025), a cidade está entre as 10 piores do Brasil para uma mulher viver, pois há uma grande desigualdade de gênero em relação a fatores como raça, biomas, economia regional e outras realidades, como ocupação de cargos nas câmaras, pois a maioria é ocupada por homens.

Nesse sentido, essa pesquisa foi realizada pelo Tewa 225, a qual constatou que, de acordo com o levantamento, nenhuma das cidades avaliadas atingiu um índice satisfatório de igualdade de gênero, sendo que em 85% delas o nível é classificado como muito baixo. As dez piores cidades para ser mulher, segundo a pontuação obtida, são: Paranaguá (PR), São Pedro da Aldeia (RJ), Camaçari (BA), Macaé (RJ), Parauapebas (PA), Cabo de Santo Agostinho (PE), Pindamonhangaba (SP), Açailândia (MA), Santana (AP) e Ponta Grossa (PR). (Tewa225, 2024).

A omissão do poder público em adotar estratégias que superem as barreiras emocionais, psicológicas e sociais que levam mulheres a rejeitarem medidas protetivas é alarmante. Muitas vítimas

permanecem em relações abusivas por medo, dependência econômica ou manipulação emocional, o que demonstra que o modelo atual, centrado na iniciativa da vítima, é insuficiente. É necessário que as políticas públicas atuem de forma mais incisiva, com equipes multidisciplinares, monitoramento dos agressores, ampliação de abrigos e programas de autonomia econômica.

Casos como esse revelam que a violência doméstica não pode ser tratada apenas como um problema jurídico, mas também como uma questão de saúde pública e direitos humanos, exigindo políticas de prevenção primária mais eficazes, intervenção precoce obrigatória e uma rede de proteção capaz de agir antes que a violência alcance seu ponto mais trágico.

CONCLUSÃO

A violência doméstica contra a mulher constitui, ainda hoje, um dos mais desafiadores e persistentes problemas sociais do Brasil, exigindo do Estado e da sociedade civil uma postura contínua de enfrentamento e reflexão. Ao longo desta pesquisa, verificou-se que, apesar dos significativos avanços normativos e institucionais obtidos nas últimas décadas especialmente após a promulgação da Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha a realidade demonstra que tais instrumentos, embora fundamentais, não têm sido suficientes para erradicar as práticas de violência de gênero que permeiam o cotidiano de milhares de brasileiras. Trata-se de um fenômeno complexo, cujas raízes estão profundamente enraizadas na cultura patriarcal, na desigualdade estrutural e na naturalização da dominação masculina, elementos que ainda persistem de forma significativa em nossa sociedade.

Sob essa ótica, a pesquisa reafirma a importância do papel do Direito e das políticas públicas na proteção e na promoção dos direitos das mulheres. Entretanto, evidencia-se que a efetividade desses instrumentos não depende apenas da criação de leis ou de órgãos especializados, mas também da transformação cultural e social que permita o reconhecimento da mulher como sujeito pleno de direitos, digno de respeito, liberdade e autonomia. A luta pela igualdade de gênero transcende o campo jurídico e alcança as dimensões ética, educacional e social. Assim, a mudança de mentalidade coletiva e a desconstrução de estereótipos são passos indispensáveis para que a violência contra a mulher deixe de ser tolerada, minimizada ou justificada sob qualquer aspecto.

Durante o desenvolvimento deste estudo, observou-se que a comunicação clandestina surge como um fenômeno relevante e contemporâneo no contexto da violência doméstica. Em muitos casos, essa

forma alternativa de comunicação se apresenta como o único meio disponível para que mulheres em situação de risco consigam pedir ajuda ou sinalizar o que estão vivenciando. Seja por meio de mensagens disfarçadas, códigos visuais, palavras-chave ou interações sutis com terceiros, essas comunicações representam uma forma de resistência frente ao controle psicológico, físico e emocional imposto pelos agressores. Essa realidade revela não apenas a gravidade da violência doméstica, mas também as limitações das políticas públicas tradicionais, que ainda não contemplam de forma plena as barreiras enfrentadas pelas vítimas, como o medo, a dependência emocional, a vulnerabilidade econômica e a ausência de canais de denúncia seguros e acessíveis.

Desse modo, a clandestinidade na comunicação deve ser compreendida não como uma falha do sistema, mas como um reflexo das lacunas existentes nas políticas públicas e na rede de enfrentamento à violência. O fato de as vítimas precisarem recorrer a estratégias ocultas para buscar socorro demonstra que os mecanismos formais ainda não alcançam todas as realidades e que muitas mulheres permanecem invisíveis aos olhos do Estado. É nesse ponto que o estudo propõe uma reflexão crítica sobre a necessidade de reformular as práticas institucionais, a fim de incorporar abordagens mais empáticas, humanas e adaptadas às diferentes formas de vivência da violência.

No caso específico de Ponta Grossa, município localizado no estado do Paraná, a análise das políticas públicas locais permitiu constatar a existência de importantes iniciativas, como a Patrulha Maria da Penha, o Centro de Referência da Mulher e o apoio da Guarda Municipal. Esses programas representam avanços significativos na proteção das vítimas e na responsabilização dos agressores. Todavia, a pesquisa demonstrou que ainda existem entraves que comprometem a efetividade dessas ações. Entre eles, destacam-se a distância geográfica que separa algumas mulheres dos centros de atendimento, o medo de represálias, a dependência econômica, a descrença institucional e a falta de privacidade em ambientes domésticos controlados. Tais fatores acabam por dificultar o acesso aos serviços públicos e, conseqüentemente, a quebra do ciclo de violência.

Em muitos casos, o único meio possível de pedir ajuda é através de comunicações clandestinas e não oficiais, que escapam às estatísticas formais e dificultam o registro e o enfrentamento da violência.

Outro ponto fundamental é a escuta ativa das vítimas. É preciso que os órgãos responsáveis pelo acolhimento e atendimento às mulheres compreendam as múltiplas formas de comunicação utilizadas por elas, incluindo as mensagens clandestinas. A criação de protocolos específicos para esses casos pode significar um avanço expressivo na proteção das vítimas, tornando a rede de enfrentamento mais

eficiente e sensível às realidades contemporâneas. O reconhecimento da comunicação clandestina como instrumento legítimo de denúncia não apenas amplia o alcance das políticas públicas, mas também reafirma o compromisso do Estado com a dignidade e a segurança das mulheres. Em que pese, a mulher seja vista como algo frágil pela sociedade, a verdade é que elas podem e devem se proteger sozinhas, se ao menos a metade das mulheres que foram agredidas ou ainda são, fizessem aula de defesa pessoal, a metade delas conseguiriam se proteger e assim fazer com que violência não acontecesse mais.

Além disso, é necessário considerar que o enfrentamento da violência doméstica deve ser permanente e dinâmico, acompanhando as transformações sociais e tecnológicas. A ampliação do uso de meios digitais, redes sociais e aplicativos de mensagens podem e deve ser aproveitada para criar estratégias de proteção inovadoras, capazes de garantir que as vítimas tenham acesso a ajuda de forma rápida, segura e discreta. Nesse sentido, o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas que possibilitem denúncias anônimas e discretas pode se tornar um aliado fundamental na luta contra a violência de gênero.

Por fim, é indispensável reconhecer que, embora a mulher seja frequentemente vista como frágil ou vulnerável, ela também é detentora de força, coragem e capacidade de autodefesa. Políticas que incentivem o fortalecimento pessoal, o conhecimento de direitos e o acesso a cursos de defesa pessoal podem contribuir para aumentar a confiança e a autonomia das mulheres, reduzindo sua exposição ao risco. A violência doméstica, portanto, não será superada apenas por medidas repressivas, mas por meio de um processo amplo de empoderamento feminino e conscientização social.

Assim, o presente trabalho reforça a importância de se compreender a violência doméstica sob uma perspectiva multidimensional, que vá além do âmbito penal e abranja fatores sociais, psicológicos, econômicos e culturais. O caminho para a erradicação desse problema é longo e desafiador, mas passa, necessariamente, pela educação, pela conscientização e pela criação de uma rede de apoio sólida, acolhedora e efetiva. Que as vozes femininas mesmo aquelas que se manifestam na clandestinidade sejam ouvidas, reconhecidas e respeitadas como expressões legítimas de resistência e sobrevivência. Somente assim, o Brasil poderá avançar rumo a uma sociedade verdadeiramente justa, igualitária e livre de violência de gênero. Em Ponta Grossa, município localizado no estado do Paraná, a situação não é diferente.

Conclui-se, portanto, que o enfrentamento da violência doméstica exige uma reformulação constante das políticas públicas, orientada pela escuta ativa das mulheres e pela compreensão das múltiplas formas de comunicação que elas utilizam para sobreviver e buscar ajuda. No contexto de Ponta Grossa, reconhecer e institucionalizar mecanismos de acolhimento às comunicações clandestinas é um passo decisivo para transformar a rede de enfrentamento em um instrumento verdadeiramente inclusivo, eficaz e humano. Somente a partir dessa integração entre teoria e prática será possível garantir que o direito à vida, à dignidade e à liberdade das mulheres deixe de ser um ideal e se torne uma realidade concreta.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GOV. Saiba quais são as políticas públicas que apoiam as mulheres no Brasil. 2024. Disponível em: <<https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/saiba-quais-sao-as-politicas-publicas-que-apoiam-as-mulheres-no-brasil>> Acesso em: 4 ago. 2025

ALVES, Williana Alexandre; OLIVEIRA, Maria Tereza de. Fonavid – leituras de direito: violência doméstica e familiar contra a mulher. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), edição 2017. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/nucleo-judiciario-da-mulher/parceiros/material-informativo-e-instrucional/fonavid-_leituras-de-direito-violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher-edicao-2017.pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.

ÁVILA. Curso de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher: proteção, persecução penal e atuação prática. 2023 Disponível em: <https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Curso-de%20enfrentamento-a-violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher.pdf> . Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero. 2021 Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoas/protocolo-para-julgamento-com-perspectiva-de-genero/>> Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm> .Acesso em: 14 out. 2025.

CÂMARA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA. Ampliação da Guarda Municipal. 2025 Disponível em: <<https://www.pontagrossa.pr.leg.br/institucional/noticias/camara-de-pg-aprova-criacao-de-351-novos-cargos-na-guarda-municipal.>> Acesso em: 14 out. 2025.

CNN BRASIL. Cidade paranaense é apontada como a pior para mulheres no Brasil. 2025. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil/cidade-paranaense-e-apontada-como-a-pior/>> Acesso em: 22 jul. 2025.

DONATO, Cássia Reis. Cadernos Direitos Humanos – Livro 08. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas Gerais, 2016. Disponível em:<https://social.mg.gov.br/images/Direitos_humanos/Cadernos_Direitos_Humanos/Livro%2008.pdf> Acesso em: 4 abr. 2025.

GLOBO PLAY. Reportagem sobre violência doméstica. 2025 Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/13456393/>> Acesso em: 5 ago. 2025.

GUIMARÃES, Jorge. Violência física: entendendo suas causas, impactos e medidas. Blog Reis Advocacia. Recife: Reis Advocacia, 04 ago. 2023. Disponível em: <http://advocaciareis.adv.br/blog/criminal/violencia-fisica-medidas/>. Acesso em: 1 set. 2025.

MOREIRA, Adélia Pessoa. Aspectos preventivos e políticas públicas no enfrentamento à violência contra as mulheres. 2008. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/assets/upload/anais/241.pdf>, Acesso em: 9 jul. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres: Resolução 48/104, de 20 de dezembro de 1993. [S. l.]: ONU, 1993. Disponível em: <https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracaoviolenCIamulheres.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

OPAS/OMS. Violência contra as mulheres. Organização Pan-Americana da Saúde. 2021 . Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topics/violence-against-women>> Acesso em: 5 jun. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA. Curso de formação de guardas municipais. 2025 Disponível em: <<https://www.pontagrossa.pr.gov.br/2025/06/16/prefeitura-promove-aula-inaugural-do-curso-de-formacao-de-guardas-municipais/>> Acesso em: 14 out. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA. Rede de enfrentamento à violência doméstica, intrafamiliar e sexual contra mulheres. 2023a. Disponível em: <<https://www.pontagrossa.pr.gov.br/2023/05/29/pg-tera-rede-de-enfrentamento-a-violencia-domestica-intrafamiliar-e-sexual-contra-mulheres/>> Acesso em: 14 out. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA. Caravana de enfrentamento à violência doméstica. Secretaria da Mulher e Igualdade Racial do Paraná. 2023. Disponível em: <https://www.semipi.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2023-08/palestra_-_caravana.pdf> Acesso em: 4 ago. 2025.

SCHRAIBER, Lilia Blima; D'OLIVEIRA, Ana Flávia Pires Lucas; FALCÃO, Marcia Thereza Couto; FIGUEIREDO, Wagner dos Santos. Violência dói e não é direito. São Paulo: Editora Unesp, 2005. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nsx0e0n> > Acesso em: 9 de jul. 2005

SILVA, Taís Cerqueira. Rede de enfrentamento à violência contra as mulheres. Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/copy_of_acervo/outras-referencias/copy2_of_entenda-a-violencia/pdfs/rede-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres.>. Acesso em: 13 ago. 2025.

TEWA225. Relatório sobre violência de gênero. 2024 Disponível em: <https://www.tewa225.com/_files/ugd/343b58_6f572a4ce69f439eaa7ab1f7830d0f07.pdf?index=true> Acesso em: 5 ago. 2025.

VERNER, Afonso. Câmara aprova criação do “Agosto Lilás”. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2025. Disponível em: <https://www.pontagrossa.pr.leg.br/institucional/noticias/camara-de-ponta-grossa-aprova-criacao-do-201cagosto-lilas201d>. Acesso em: 5 ago. 2025.

Capítulo 12



10.37423/251010398

PROGRAMA ALFALETRANDO NO DISTRITO FEDERAL: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOCENTES

Lucineide Alves Batista Lobo

Universidade de Brasília

Camilli de Castro Barros

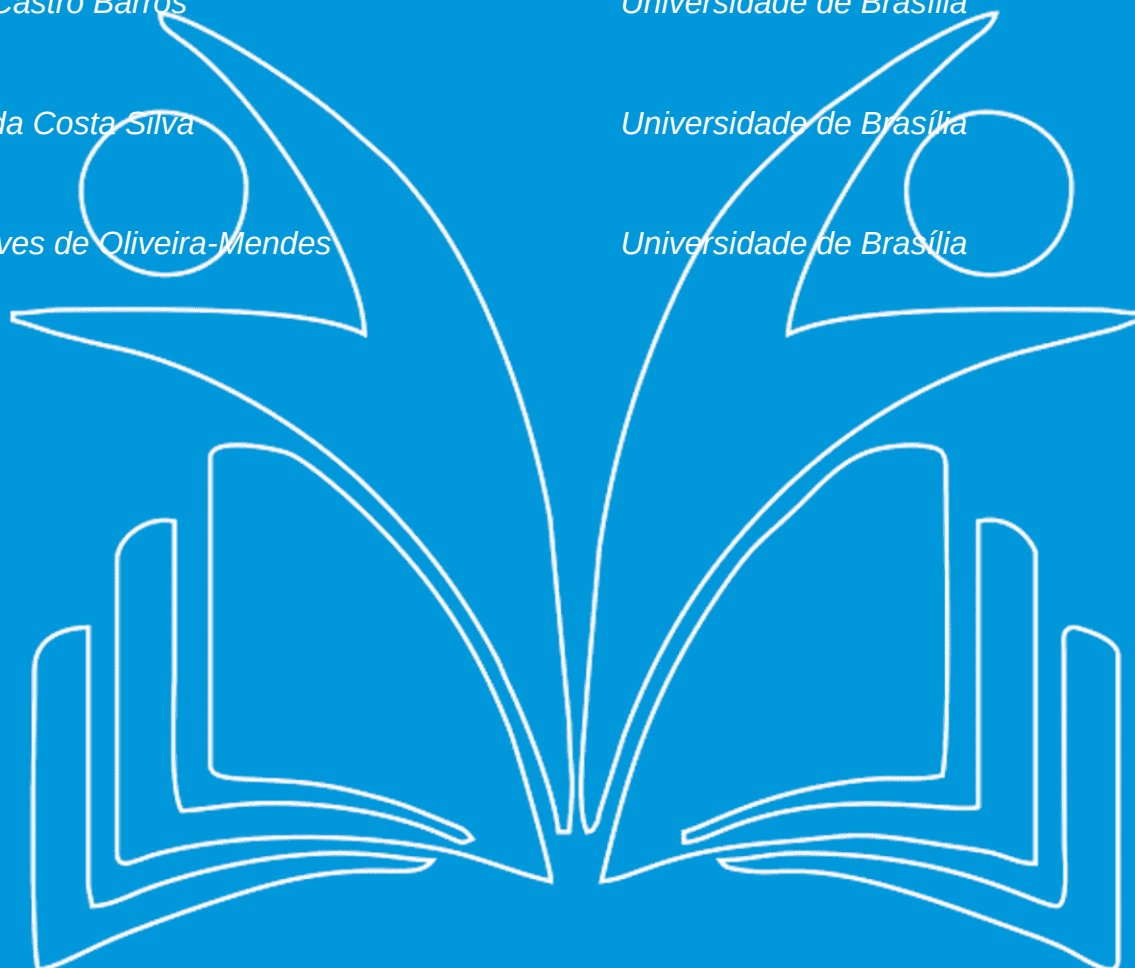
Universidade de Brasília

Ana Kátia da Costa Silva

Universidade de Brasília

Solange Alves de Oliveira-Mendes

Universidade de Brasília



RESUMO

O presente estudo buscou analisar concepções de docentes que vêm participando, no âmbito do Distrito Federal, do Programa de Formação Continuada: Alfabetrando. Trata-se de uma política de alcance nacional, cujo objetivo é elevar a qualidade da educação básica, incidindo, diretamente, no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Busca-se analisar, ao longo da formação oferecida no primeiro semestre letivo de 2024, a percepção e o impacto que as/os cursistas tiveram do Programa. Teoricamente, nos campos da alfabetização e do letramento, esse projeto dialoga com Soares (2020; 2021), Morais (2012), Ferreira e Teberosky (1999), entre outros. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (Goldenberg, 2004), em que se recorreu às entrevistas semiestruturadas com onze professoras/es atuantes em turmas de 1º e 2º anos do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, que estavam cursando o Programa Alfabetrando de diferentes regionais de ensino do Distrito Federal. Para o tratamento e análise dos dados obtidos recorreremos à análise de conteúdo temática (Bardin, 1979; Franco, 2008). Na amostragem analisada, ficou perceptível que os/as profissionais reconhecem a importância da formação continuada e estão aplicando os conhecimentos constituídos em sala de aula, e que a participação docente no programa, tem influenciado na aprendizagem dos estudantes e tem promovido maior interação entre os professores inseridos no processo formativo.

Palavras-chave: Educação, Programa Alfabetrando, Concepções Docentes, Políticas Públicas Educacionais

INTRODUÇÃO

A trajetória da alfabetização no Brasil é caracterizada por desafios persistentes e relevantes ao longo de sua história. Desde os primeiros indícios no período colonial até as políticas contemporâneas de inclusão educacional, diversas tentativas surgiram na busca por soluções para o problema do analfabetismo. Entretanto, todo esse processo é atravessado por concepções documentais que revelam os conflitos subjacentes.

As particularidades presentes nas políticas voltadas à alfabetização evidenciam o caráter contraditório das abordagens adotadas. Um exemplo é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2012, que estabeleceu a meta de garantir a compreensão e o domínio da leitura e escrita nos primeiros três anos do ensino fundamental.

Também podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que reduz o tempo destinado à alfabetização para dois anos (1º e 2º ano). Essa decisão acelera o processo, desconsiderando pesquisas que apresentaram uma visão distinta no campo epistemológico.

Continuando a discussão sobre o tema, encontramos o contraste da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), que ignora o vasto conhecimento acumulado ao longo de décadas de estudos e pesquisas, desconsiderando aspectos sociais e culturais. Além disso, essa política foi elaborada sem a consulta aos professores alfabetizadores, demonstrando um claro desrespeito a esses profissionais e contrariando o que seria necessário para o contexto educacional.

Por fim, destacamos que no dia 13 de junho de 2023, foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) o Decreto 11.556/2023, que estabeleceu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, uma nova política de alfabetização do Ministério da Educação-MEC. Esse decreto revogou o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que havia instituído a Política Nacional de Alfabetização.

Essa nova política de alfabetização visa garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até o 2º ano. Para isso, foi previsto um investimento de um bilhão em 2023, com mais dois bilhões a serem destinados nos próximos três anos. A coordenação estratégica dessa política ficará a cargo do MEC.

Atendendo ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o Distrito Federal implementou o Programa Alfaletando: alfabetização e os diversos letramentos no contexto escolar. Essa política

pública busca garantir que todas as crianças tenham acesso à alfabetização e ao desenvolvimento de habilidades linguísticas essenciais desde os primeiros anos de sua educação.

Considerando essa retomada histórica das políticas e programas de alfabetização e como tais concepções inerentes a eles tem influenciado e se incorporados às práticas e concepções dos professores alfabetizadores nosso objetivo neste trabalho foi analisar, ao longo da formação oferecida no primeiro semestre letivo de 2024, por meio do Programa Alfaletando no Distrito Federal a percepção e o impacto que as/os cursistas, ou seja, professores alfabetizadores da rede pública de ensino do Distrito Federal que participaram da formação identificaram como positivo ou negativo para suas práticas.

Para isto, detalhamos a seguir a metodologia utilizada.

METODOLOGIA

Para compreender como se deu a formação continuada configurada pelo Programa Alfaletando no Distrito Federal, cujo curso ocorre no espaço tempo da coordenação pedagógica dos docentes, e visando conhecer a perspectiva dos professores sobre as contribuições da formação para a sua prática profissional tendo em perspectiva as Metas do Plano Nacional de Educação, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, visto que, como explica Goldenberg (2004, p. 18): “os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. É como um mergulho em profundidade dentro de um grupo ‘bom para pensar’ questões relevantes para o tema estudado.”

A pesquisa qualitativa atende aos objetivos deste trabalho visto que dentro do próprio contexto pesquisado considera aspectos outros, como a singularidade e a subjetividade dos fenômenos estudados:

Partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano, as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações. Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social. Contrapõem-se, assim, à incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e da singularidade dos fenômenos que não podem ser identificados através de questionários padronizados (GOLDENBERG 2004, p. 18).

Como instrumentos de coleta de dado optamos por questionários semiestruturados via google docs enviados a cursistas de três regiões administrativas do Distrito Federal⁵.

Assim, ao diversificarmos o local, a coordenação a que o professor/a está vinculado profissionalmente selecionando professores de três coordenações regionais diferentes, buscamos analisar como a formação do Alfaletando se constitui em cada uma delas, possibilitando apreender as diferenças ou semelhanças em razão dessa distinção territorial, administrativa, buscando perceber se há uma uniformização em relação à oferta do curso Alfaletando ou se as diferenças em cada regional influenciam a recepção pelos professores.

Desse modo, como critérios, selecionamos para entrevista 11 professores/as de 1º e 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização - Anos Iniciais. Além de responderem sobre sua experiência formativa os docentes responderam às questões que contemplavam tópicos como:

- Motivação para a decisão de participar da formação Alfaletando
- Relevância do conteúdo da Formação
- Aplicabilidade do curso à sua prática docente
- Influência das aprendizagens do curso junto às aprendizagens dos estudantes
- Possibilidade de troca de experiência entre os cursistas/professores no curso
- Conhecimentos trazidos acerca da Alfabetização e do Letramento
- Mudanças advindas da formação para a organização do trabalho pedagógico do professor cursista
- Desafios relacionados à alfabetização e letramento no ano-ciclo do professor cursista

contemplados na formação Alfaletando.

Em cada um desses temas, buscamos perceber a perspectiva e o olhar das professoras/res alfabetizadoras/res, participantes desta pesquisa, trazendo falas, trechos e reflexões que demonstrassem seus pontos de vista; delineando a partir das respostas dadas como essa formação se articula com sua experiência profissional, e com as práticas pedagógicas que desenvolvem.

A percepção dos professores alfabetizadores se faz importante nesse processo, pois são o público-alvo de todas essas políticas pública para o campo da alfabetização em termos de formação, e de acordo

com Oliveira (2006) as práticas escolares cotidianas são permeadas por apropriações que os docentes fazem e essa apropriação “no que-fazer pedagógico não ocorre por meio de um ato passivo, de recebimento de algo pronto e acabado; ao contrário, se constitui num processo ativo, de (re)construção das práticas já existentes.”

Para tratamento dos dados nos ancoramos na Análise de Conteúdo de Bardin (1979) que o apresenta como esse instrumento que cauciona o investigador nessa “hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Desse modo ao empreendermos o tratamento das informações com base nessa opção metodológica ratificamos seus pressupostos no sentido de que:

Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas etc. O produtor/autor é antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária (FRANCO, 2018 p. 27).

Assim, tais informações que apontarão para as respostas que buscamos responder neste estudo serão apresentadas na última seção deste artigo quando apresentarmos os resultados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para enfrentar os desafios postos para a questão da alfabetização, é fundamental manter um compromisso constante com a educação e implementar políticas que promovam equidade e inclusão. Isso requer um esforço colaborativo, com investimentos em infraestrutura, capacitação de professores, programas de apoio às famílias e ações para assegurar um acesso igualitário à educação em todo o país.

Como sabemos, a alfabetização no Brasil é um processo dinâmico que demanda a participação ativa de toda a sociedade, com esforços conjuntos e políticas educacionais eficientes. É crucial assegurar que cada criança brasileira tenha a chance de desenvolver seu pleno potencial.

De maneira geral, observamos que os desafios persistem ao longo do tempo na educação brasileira, particularmente no que tange à alfabetização, que é crucial para o desenvolvimento cognitivo e o êxito acadêmico dos alunos.

Em relação à fundamentação teórica que sustenta o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, percebemos que a política também se estruturou de forma semelhante ao PNAIC, quando trouxe alguns eixos para organizar os programas como o Alfailetrando.

Nesse caso, o Compromisso está organizado em diferentes eixos, cada um com suas especificidades as quais elencamos a seguir:

- Eixo Gestão e Governança: Tem como objetivo garantir que todos os Municípios e Estados se comprometam com a formulação e a implementação urgente de políticas de alfabetização, respeitando suas particularidades (Brasil, 2023).
- Eixo Formação: Foca em assegurar que os entes federativos desenvolvam suas políticas para a formação de professores alfabetizadores, alocando recursos para treinamentos presenciais e virtuais (BRASIL, 2023).
- Eixo Infraestrutura Física e Pedagógica: Visa a aplicação de recursos para a distribuição de livros infantis, a impressão de materiais didáticos e pedagógicos, e a melhoria das condições das escolas (BRASIL, 2023).
- Eixo Reconhecimento de Boas Práticas: Busca reconhecer e premiar práticas pedagógicas e gestões eficazes no campo da alfabetização (BRASIL, 2023).
- Eixo Avaliação: Tem o propósito de promover a integração dos diversos sistemas de avaliação educacional para orientar a tomada de decisões nas redes de ensino (BRASIL, 2023).

Esses eixos estão interligados num regime de colaboração inter-federativo por meio da adesão dos municípios, estados e Distrito Federal com o intuito de elaborarem suas políticas de alfabetização, implementem suas políticas de formação de professores alfabetizadores, disponham de material pedagógico de apoio aos docentes, implementem espaços de incentivo às práticas de leitura, busquem práticas pedagógicas e de gestão que se destaquem e sejam premiadas, e promovam a articulação para constituir instrumentos de avaliação para a tomada de decisões.

No Distrito Federal a Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB, e a Unidade - Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, apresentaram o Programa Alfailetrando: a alfabetização e os diversos letramentos no contexto escolar, a realizar-se no decorrer do ano escolar de 2024, esse

curso foi destinado aos professores alfabetizadores que atuam em turmas de 1º e 2º ano nas unidades escolares da rede pública.

Esse curso se refere ao Eixo de Formação e Acompanhamento Pedagógico, vinculado ao propósito de estabelecer um processo formativo referente ao campo da alfabetização e letramento num percurso conduzido pela Rede Distrital de Alfabetização - (REDALFA), integrada por dois articuladores regionais vinculados às Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e articuladores locais dispostos de acordo com as especificidades relacionadas ao quantitativo de escolas que compõem cada CRE.

Os objetivos que pautam o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada foram delineados na garantia de que 100% das crianças estejam alfabetizadas ao finalizarem o 2º ano do ensino fundamental, que versa na meta 5 do Plano Nacional de Educação. Outro empenho designado foi na recomposição das aprendizagens, comprometidas pelo processo pandêmico vivenciado, além de focalizar na alfabetização dos estudantes que estão cursando o 3º e 4º anos, de forma que esse público possa desenvolver integralmente suas potencialidades no âmbito da alfabetização e letramento ao final do percurso.

É importante apontar que, inicialmente, a formação abrangeu apenas o 1º e 2º ano do ensino fundamental no ano de 2024, se estendendo aos demais à medida que avançar na proposta. A seguir, trataremos sobre a alfabetização e letramento no que se refere ao trabalho nesse campo epistemológico.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

As mudanças ocorridas com o passar do tempo nos trazem reflexões a respeito do que o processo de alfabetização e letramento respondem à sociedade atual. Sabemos que o simples fato de repetir famílias silábicas não conduz à interiorização de um ensino relevante, pois a ausência de significação das palavras não desperta o interesse por ser limitado e simplista.

A criança como ser cognoscente busca a compreensão desse complexo sistema, pois elaboram suposições nesse trajeto e fornecem pistas ao professor de seu processo de construção da leitura e escrita numa cadeia sucessiva e resolução de conflitos e produção de outros que precisam ser superados (Ferreiro; Teberosky, 1999). Nesse movimento os estudantes vão se apropriando de

conceitos de forma gradual, permitindo que superem e retomem constantemente suas suposições, facilitando, assim, a construção do conhecimento.

Ao examinarmos o processo de alfabetização, identificamos particularidades que caracterizam essa etapa inicial, onde a criança reflete, em sua aprendizagem, a influência do ambiente, o qual não é neutro quanto à diversidade de informações escritas disponíveis. Conforme Soares (2020, p. 48), "a escrita alfabética foi historicamente desenvolvida como um sistema de representação externa, materializado como um sistema notacional, e não simplesmente como um código." Nesse sentido, a criança precisa apropriar-se dos diversos elementos constitutivos da escrita alfabética, pois ainda não internalizou as normas que regem esse processo. Como resultado, o significado das letras não é imediatamente evidente para elas, que são constantemente desafiadas a construir, desconstruir e reconstruir esses significados.

Na atualidade, no entanto, Soares (2020) oferece uma perspectiva que se distancia dos métodos tradicionais. A autora afirma que "os métodos de alfabetização são constituídos por conjuntos de procedimentos baseados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos" (Soares, 2020, p. 53). A autora argumenta que o educador utiliza diversos procedimentos, integrando-os a materiais didáticos, arranjos grupais, entre outros elementos, com o intuito de atender às particularidades de cada processo de aprendizagem.

A alfabetização é extremamente reconhecida como um processo multifacetado e intrinsecamente interligado, em que múltiplos aspectos coexistem de maneira inseparável. De acordo com Soares (2021), uma análise da literatura exige uma revisão aprofundada de diversas abordagens, teorias e estudos, levando à construção de um estado da arte no campo da alfabetização. Esse campo é marcado pela diversidade teórica e metodológica, o que requer um olhar abrangente sobre suas características essenciais.

Nesse sentido, compreendemos que o processo de alfabetização é um território marcado por vários aspectos que se delineiam por meio de abordagens variadas num campo permeado por disputas.

Morais (2012) observa que as concepções sobre alfabetização passam por transformações significativas à medida que o campo de estudos avança. Enquanto na década de 1950 a capacidade de controlar o próprio nome era considerada um indicador de alfabetização, atualmente espera-se que

os recém-alfabetizados possuam habilidades de leitura e compreensão de pequenos textos, bem como a capacidade de produzir escritos simples.

Compreende-se, assim, a importância atribuída ao aspecto social do uso da língua, elemento essencial para uma inserção independente na cultura letrada. Atualmente, com a ampliação do conceito de alfabetização, nota-se uma intersecção entre essa área e o campo do letramento. Ser considerado alfabetizado, nos dias de hoje, implica não apenas o domínio do sistema de escrita alfabética, mas também a capacidade de ler, compreender e produzir textos de curta extensão.

Prosseguimos com a exposição dos resultados obtidos a partir da abordagem aplicada pelos docentes que responderam ao questionário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme descrito no capítulo metodológico, foi aplicado um questionário a onze docentes que atuam em turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental. Em resposta à questão referente ao ano em que lecionam, verificamos que cinco professores atuavam no 1º ano, e seis no 2º ano. Constatou-se que seis docentes atuavam no turno matutino, enquanto cinco exerciam suas atividades de regência no turno vespertino.

Quanto à formação acadêmica, 54,5% dos docentes respondentes possuem pós-graduação na área de educação, enquanto 45,5% se concluíram formação superior em pedagogia, o que indica uma totalidade dos respondentes com nível superior.

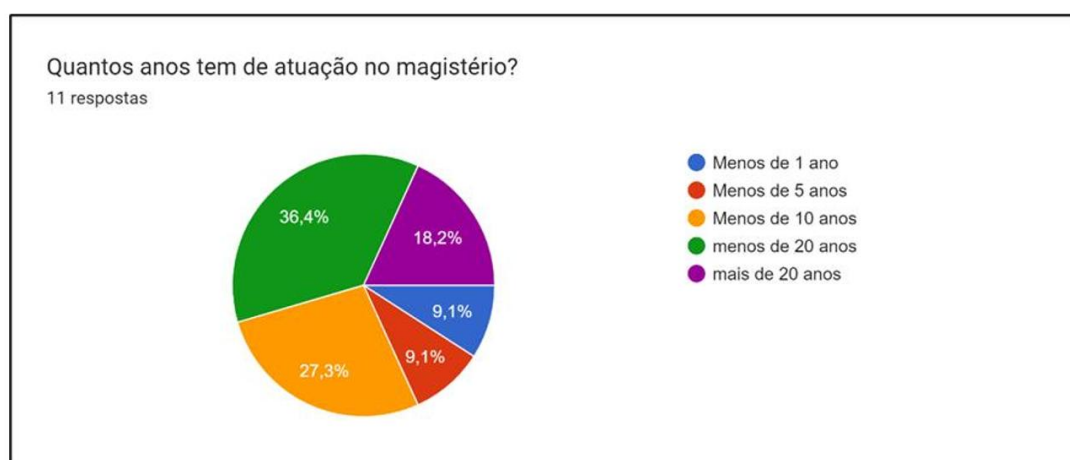


Figura 1. Questão: quantos anos tem de atuação no magistério?

Fonte: elaborado pelas autoras.

Com relação à atuação no magistério, os dados revelam que 9,1% possuem menos de um ano de atuação efetiva docente, 9,1% menos de cinco anos em sala de aula, e 27,3% menos de dez anos, 36,4% menos de vinte anos e 18,2% mais de vinte anos em sala de aula, o que nos revela que temos professores recém ingressantes na Secretaria de Educação, professores com pouca e professores com muitos anos de experiência. Porém dos entrevistados, a maioria, ou seja, 54,6 % se encontram com um acima de dez anos de experiência docente, nos levando a crer que são professores que já vivenciaram outras políticas e programas de formação profissional, pelo menos os que foram implementados na última década.



Figura 2. Questão: quantos anos de experiência em turmas de alfabetização?

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na atuação em turmas de alfabetização, foi observado que temos um quadro diferenciado. O estudo indicou que 54,5% dos participantes da pesquisa possuem menos de cinco anos de experiência em turmas de alfabetização, seguido pelo mesmo percentual, 18,2% para professores com menos de dez anos e para professores com menos de vinte anos com atuação em alfabetização, e 9,1% com menos de um ano de atuação em classes de alfabetização. Vemos aqui em comparação com o dado anterior em que mais da metade dos profissionais apresentam mais de dez anos de experiência docente, aqui mais da metade apresenta menos de cinco anos com experiência atuando em turmas de alfabetização, o que nos diz que mesmo se tratando de um grupo de docentes com bastante tempo de atuação, o tempo de experiência alfabetizando crianças, não é o mesmo, mas ao contrário é muito pouco comparado ao tempo de atuação, nos lembrando que a necessidade de constantes propostas de formação nessa área, são necessárias.

Assim, esse quadro nos permite analisar que a formação continuada precisa ser constante e que a troca de experiências entre os docentes com diferentes anos de atuação pode ser um fator que auxilie nesse processo.

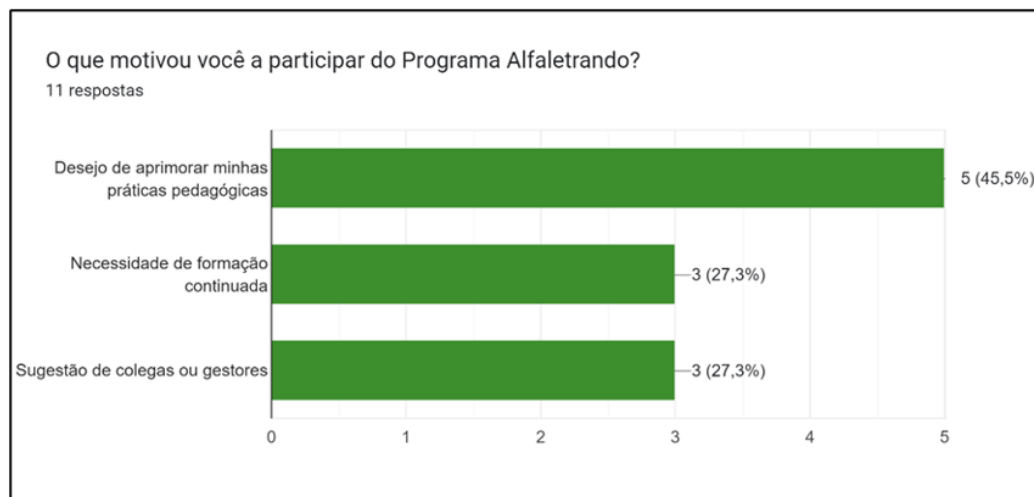


Figura 3. Questão: o que motivou você a participar do Programa Alfaletando?
Fonte: elaborado pelas autoras.

Entre os docentes participantes, cinco indicaram que a motivação para integrar o Programa Alfaletando foi o desejo de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. Três professores apontaram a necessidade de formação continuada como razão principal, enquanto outros três mencionaram que foram incentivados a participar a partir da recomendação de colegas ou gestores. Demonstrando que para a maior parte dos profissionais, a decisão trata-se de uma motivação pessoal, ligada ao interesse de aperfeiçoar sua própria ação docente.

No que se refere à avaliação da relevância dos conteúdos envolvidos no programa para a prática pedagógica, 72,7% dos participantes consideraram-nos de alta relevância, enquanto 27,3% dos o apontaram como relevantes. Nos chama a atenção que todos os profissionais percebem a importância da formação continuada, a partir desse dado.

Com relação à categoria aplicabilidade dos conhecimentos inseridos na formação do Programa Alfaletando, o estudo apontou que 81% dos partícipes utilizaram com frequência os blocos de conteúdos trabalhados na formação enquanto que 18,2% revelaram que somente às vezes levava esses conhecimentos para a sala de aula. Nesse item ficou claro, a aplicabilidade dos conteúdos do programa, visto que grande parte dos professores atestou utilizar o aprendizado constituído na formação do Programa Alfaletando em suas salas de aula.

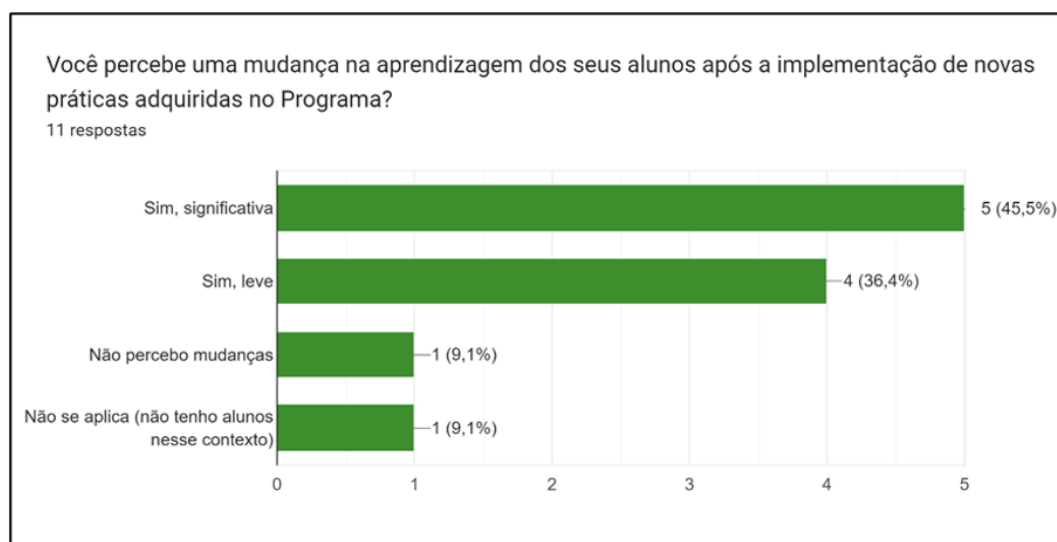


Figura 4. Questão: você percebe uma mudança na aprendizagem dos seus alunos após a implementação de novas práticas adquiridas no Programa?

Fonte: elaborado pelas autoras.

O estudo ainda demonstrou que dos docentes participantes, 45,5% declararam que perceberam mudanças significativas na aprendizagem dos estudantes após a implementação de práticas trabalhadas na formação do programa. Outros 36,4% observaram leves mudanças enquanto 9,1% não percebeu e 9,1% declarou que não havia estudantes nesse contexto. Nessa análise, fazemos uma inferência de que os dados coletados demonstraram a eficiência do programa, no sentido de que quase 50% dos docentes atestam que realizar as atividades do curso em sala, impacta na aprendizagem dos estudantes diretamente.

Em relação ao favorecimento e troca de experiências e integração com outros profissionais da educação, 63,6% reiteraram que a formação contribuiu com essas interações entre os profissionais, 27,3% em parte e 9,1% disseram que não muito. Evidenciamos nesse ponto, que o espaço de formação oportuniza aos professores com diferentes perfis, interagirem entre si, onde a troca de experiências entre estes profissionais pode contribuir ainda mais para o aprendizado desse público do programa Alfaletando.

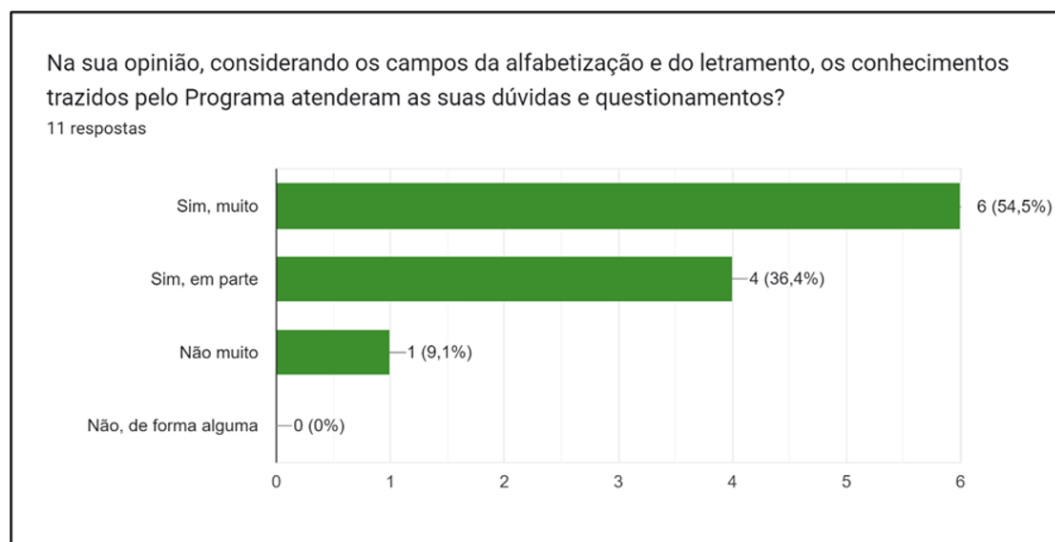


Figura 5. Questão: na sua opinião, considerando os campos da alfabetização e do letramento, os conhecimentos trazidos pelo Programa atenderam as suas dúvidas e questionamentos?

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quando indagados acerca do atendimento às dúvidas e questionamentos referentes à alfabetização e letramento que os docentes tinham, se o programa conseguiu atender aos conhecimentos necessários para sua prática em sala de aula, 54,5% concluíram que sim, o que podemos observar através da seguinte resposta: “O curso reforça os saberes organizacionais pedagógicos, auxiliando na prática diária”; já 36,4% responderam que foi em parte e 9,1% disseram que não muito, o que se confirma na seguinte resposta: “Não percebo, ainda, as mudanças”.

Esse quadro nos revela que a formação continuada oferecida pelo programa Alfaletando ainda necessita estar mais próxima do cotidiano da escola para conseguir atender as demandas e questionamentos dos docentes em relação a temática da alfabetização e letramento.

Sabemos que a organização do trabalho pedagógico é fundamental para o desenvolvimento de toda dinâmica da escola. Desse modo, em relação a esse quesito, podemos elencar algumas possibilidades didático-pedagógicas que sobressaíram ao tratar esse dado. Uma cursista declarou:

As principais mudanças foram o resgate da ludicidade em conteúdos que sempre pareceram massacrantes e de difícil contextualização, como unidade de medida, por exemplo. As ideias apresentadas foram simples e eficientes.

Em relação aos principais desafios que o docente enfrenta no ensino de alfabetização e letramento no ano-ciclo em que atuam para alcançar os diferentes ritmos de aprendizagem, as questões que mais se destacaram nas respostas foram: turma superlotada; falta de recursos materiais e a pouca participação da família; turma cheia e níveis de leitura e escrita variáveis (crianças alfabetizadas e crianças pré

silábicas); o engajamento da família e a competição com as novas tecnologias, pois a escola do século 21 já deveria estar preparada tecnologicamente para competir com a tecnologia.

Essa mesma dificuldade, de níveis de leitura e escrita variáveis, foi relatada por Oliveira (2010, p. 419) em seu estudo. Para a autora,

uma das dificuldades encontradas, no rol das práticas, conforme nossos dados apontaram, foi praticar um ensino ajustado às diferentes demandas de aprendizagem. Reiteramos que a ausência de uma prática sistemática de planejamento, em nossa compreensão, desencadeou limites evidentes para o atendimento à heterogeneidade.

Com relação a questão dos níveis diferentes dos estudantes, Perrenoud (1999) acredita que nenhum grupo é totalmente homogêneo quando se trata dos níveis de domínio alcançados no início de um ciclo. O autor segue afirmando: “no que diz respeito à língua materna, a heterogeneidade é ainda maior, porque a língua participa plenamente da diversidade das culturas, dos modos de vida e de comunicação, dos registros de língua e das normas” (PERRENOUD, 1999, p. 94).

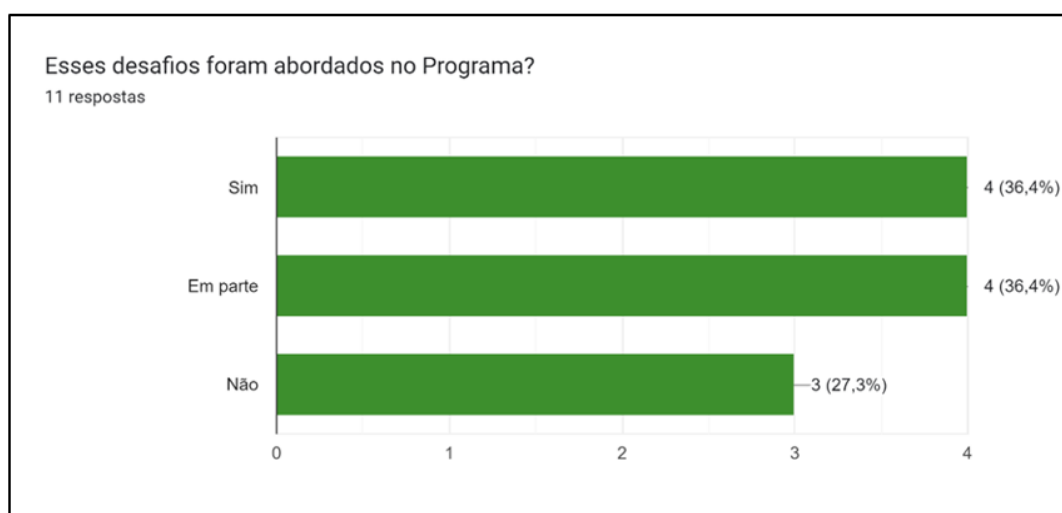


Figura 6. Questão: esses desafios foram abordados no Programa?
Fonte: elaborado pelas autoras.

Quando questionados se esses desafios, citados pelos docentes anteriormente, foram abordados na formação do programa Alfaletando tivemos as seguintes respostas: 36,4% disseram que sim, enquanto outros 36,4% responderam que o programa abordou em parte e apenas 27,3% disseram que o programa não abordou os principais desafios dos professores alfabetizadores. Demonstrando que o programa também abordou em grande parte aqueles desafios cotidianos que os professores enfrentam em sua atuação, como a ausência da família, a heterogeneidade no aprendizado das crianças, e a superlotação das salas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na percepção dos docentes, mesmo que de forma amostral, é possível perceber, que os professores experientes, ou seja, aqueles com bastante tempo de atuação em sala de aula, nem sempre são experientes quanto à prática nas salas de aula de alfabetização, por outro lado, tanto experientes como inexperientes, buscam por meio dos programas e das políticas de alfabetização ofertados uma constante atualização e aperfeiçoamento do seu fazer cotidiano.

Quando a maioria dos professores, respondem que utilizam os conhecimentos do programa Alfaletando em suas aulas, ao mesmo tempo em que percebem os avanços na aprendizagem dos estudantes a partir disso, revelando que há ainda um espaço amplo para o investimento nesse tipo de formação continuada, e que os docentes não apenas valorizam, mas se engajam ativamente nesse processo formativo. As falas colhidas nos questionários, reafirmam essa percepção docente acerca da importância e da eficácia do programa e da formação:

O programa Alfaletando tem alguns eixos e um deles é formação continuada que tem como objetivo empoderar nossos professores para o processo de alfabetização... apresentando e discutindo diversos caminhos para o fazer pedagógico considerando o repensar a Alfabetização e o letramento alinhando as práticas já exitosas de nossos educadores aos novos conhecimentos.

“Curso importante para crescimento profissional e para melhorar a prática em sala de aula.”

Gostei muito de participar do programa e o considero muito relevante para a realidade da minha sala de aula. Gostei também do livro que o programa forneceu, visto que é um material regional e totalmente vinculado ao Currículo em Movimento da SEEDF. Em minha opinião o GDF deveria investir mais em materiais que tratam dessa parte diversificada (...)

Assim, a despeito dos grandes desafios que os próprios professores elencaram, os quais citamos anteriormente, quando se trata do processo de alfabetização, este trabalho demonstrou que tais dificuldades históricas e também inerentes ao processo educativo nos primeiros anos escolares, podem ser amenizados a partir do investimento em cursos e programas específicos que levam os professores a se apropriarem de conhecimentos e discussões específicas para atuarem com mais segurança e preparo no ensino da língua, tendo em vista a perspectiva de alfabetizar letrando, no sentido de que não basta mais ensinar a ler e a escrever no sentido estrito, mas é preciso ensinar a ler e a escrever o mundo, como diria Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023. Instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 13 de jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em 25 abril de 2024.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. 5. ed. - Editora, Autores associados, Campinas: 2018

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramento, 2012.

OLIVEIRA, Solange Alves de. O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática. 29ª reunião anual da ANPED, GT n.10, Caxambu, MG: 2006.

OLIVEIRA, Solange Alves de. Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. 2010.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

Capítulo 13



10.37423/251010401

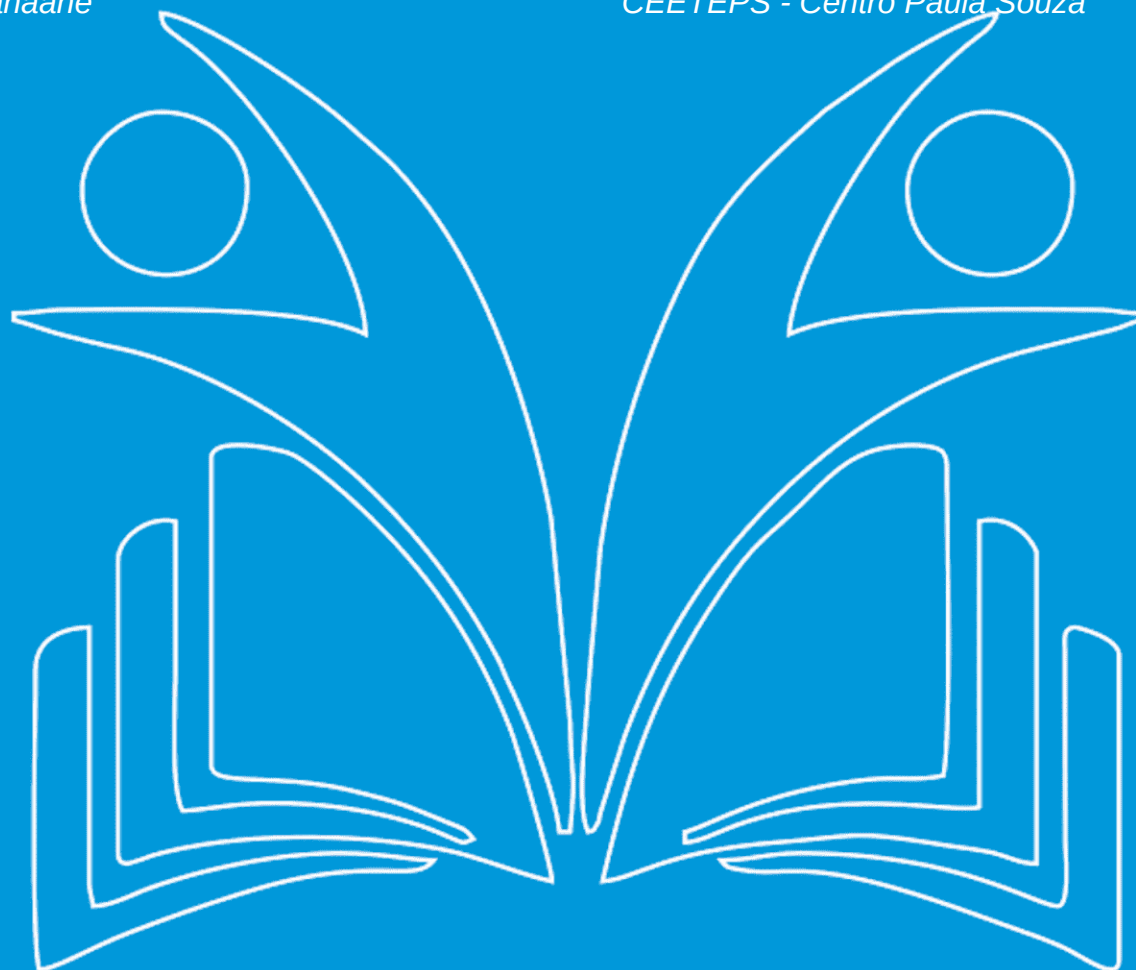
O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO E AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA

José Carlos de Medeiros

CEETEPS - Centro Paula Souza

Roberto Kanaane

CEETEPS - Centro Paula Souza



RESUMO

O presente estudo trata sobre o impacto da comunicação no relacionamento intergeracional segundo a percepção de docentes e discentes em unidades de uma instituição de Educação Profissional e Técnica. Fundamenta-se nos aportes sobre comunicação, relacionamento interpessoal, relações intergeracionais, diversidade geracional, geração, administração e resolução de conflitos, tendo por base teóricos como Mainnheim, Grubb, Moscovici, Vygotsky, Jean Piaget, Torquato Rego, Ruiz, Vinha e Tognetta, Jakobson, Rahmat, Redorta, entre outros. A pesquisa teve por objetivo identificar a presença de conflitos intergeracionais no relacionamento discente/docente, destacando os possíveis motivos existentes para tais, caracterizar o perfil de discentes e docentes bem como estratégias e táticas de comunicação no relacionamento entre eles. A metodologia tratou de uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem “quali-quantitativa”, com caráter exploratório, descritivo e também de estudo de múltiplos casos. A partir disso, possibilitou-se apreender que a comunicação entre professor e aluno e alunos entre si, sob a ótica de ambos, impacta nas relações intergeracionais e interpessoais, na aprendizagem e na minimização e resolução de conflitos. Identificou-se ainda que as relações mais conflituosas são aquelas entre alunos, seguidas pela relação entre alunos e professores, com destaque para os conflitos de relações pessoais, de comunicação e de informação.

Palavras-chave: Educação Profissional; Relações Interpessoais; Relações Intergeracionais; Conflitos; Comunicação.

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino profissional e técnico, em especial os cursos modulares, têm experimentado nos últimos anos um crescimento no número de candidatos e matrículas, tanto de jovens pertencentes à geração Z quanto de pertencentes às gerações Baby Boomer, X e Y. Tal fato decorre devido ao retorno aos estudos após anos de paralisação, especificamente para os incluídos nas gerações Baby Boomer e X.

Como um dos principais objetivos da educação profissional e técnica é oferecer cursos aos alunos que buscam se preparar ou ampliar suas qualificações para o mercado de trabalho, o artigo buscou investigar os processos de comunicação e as relações intergeracionais na educação profissional e técnica.

Entende-se por relações intergeracionais o relacionamento entre pessoas de distintas gerações, envolvendo fatores cronológicos, experiências de vida, nível sociocultural, além de concepções sobre o mundo (Mannheim, 1972). Nesse sentido, o fato de indivíduos terem nascido em uma mesma época não significa terem vivenciado as mesmas experiências socioculturais, assim como manifestarem condutas semelhantes. Há, contudo, distintas características intergeracionais, uma vez que os modos de vida das pessoas de diversas gerações e os atributos pessoais, culturais e simbólicos que as acompanham tendem a se caracterizar em padrões definidos de relações sociais, em diversas situações.

De acordo com Grubb (2018), em seu quadro de influências e atributos geracionais, o processo de comunicação formal tende a funcionar adequadamente para os pertencentes às primeiras gerações, mais tradicionais, ou seja, os Baby Boomers (1946-1964) e a Geração X (1965-1980), mas pode não ser eficaz para os representantes das gerações mais novas, compreendidas como Geração Y, também conhecida por Millenials (1981-1997), ou Geração Z (1998-2010), estas últimas que dominam a tecnologia e os aplicativos de relacionamento e preferem respostas rápidas e informais.

Em função do exposto, questiona-se: o processo de comunicação intergeracional, nas instituições de educação profissional e técnica, interfere no relacionamento docente e discente, gerando conflitos?

Quanto ao objetivo geral do presente estudo, propôs-se: analisar o impacto do processo de comunicação no relacionamento intergeracional, segundo a percepção de docentes e discentes em instituições de educação profissional e técnica. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se: identificar

a presença de conflitos intergeracionais no relacionamento discente/docente, destacando os possíveis motivos existentes para que eles ocorram; caracterizar o perfil geracional de discentes e docentes em instituições de educação profissional técnica; caracterizar estratégias e táticas de comunicação no relacionamento docente/discente.

O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As relações humanas permeiam a convivência entre as pessoas, sejam esses relacionamentos harmoniosos e pacíficos ou não. Independentemente do contexto (trabalho, família, escola), as pessoas reagem umas às outras, processo no qual a comunicação ocupa posição de destaque, uma vez que é através dela que as pessoas interagem, colaboram ou não umas com as outras, aproximam-se ou afastam-se, competem ou não entre si, entram em conflito ou convivem em harmonia. Quando a comunicação é precária, pode haver dificuldades dos envolvidos em reconhecer os objetivos a serem alcançados. Além disso, a intercomunicação entre os atores (discentes e docentes, no contexto educacional) tende a ser impactada, o que gera dificuldade de integração e possibilita que se criem rivalidades (Robbins, 2003).

Ainda segundo o mesmo autor, a precariedade na comunicação interpessoal pode causar problemas entre os envolvidos, pois as pessoas se tornam mais resistentes às mudanças, havendo um afastamento dos indivíduos e consequente redução da cooperação entre eles.

A forma de interação humana mais frequente e usual é representada pelo processo de comunicação, seja ela verbal ou não verbal:

[...] um olhar, um sorriso, um gesto, uma postura corporal, um deslocamento físico de aproximação ou afastamento constituem formas não-verbais de interação entre pessoas. Mesmo quando alguém vira as costas ou fica em silêncio, isto também é uma interação e tem um significado, pois comunica algo aos outros (Moscovici, 2001, p. 33).

Ainda de acordo com Moscovici (2001), as diferenças entre pessoas não podem ser consideradas basicamente boas ou más. Algumas vezes, elas trazem benefícios ao grupo e ao indivíduo; outras vezes, no entanto, trazem prejuízos, reduzindo a eficiência no cumprimento de atividades. Tomando isso por base, é evidente que, nas Escolas de Ensino Profissional e Técnico (EPTs), há a convivência de diferentes sujeitos – alunos, professores, equipe pedagógica, direção e comunidade –, de diversas gerações, cada qual com seus valores, experiências e culturas, o que permite uma diversidade de relacionamentos

peçoais e grupais e múltiplos processos de comunicação. Nesse sentido, pesquisadores têm procurado identificar os processos de comunicação entre esses atores sob a ótica das relações intergeracionais.

Vygotsky (1896-1934), que estudou o desenvolvimento cognitivo do ser humano, defendia que a aprendizagem é um processo social, que ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o meio (comunicação). Para ele, a comunicação é essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois ela permite que o indivíduo compartilhe seus conhecimentos e aprenda com os outros.

Em sua teoria, Vygotsky enfatiza o processo histórico-social e o papel da comunicação e da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação (Rabello; Passos, 2010, p. 3).

Segundo Vygotsky, há relação entre pensamento, linguagem e comunicação. A comunicação (verbal e não verbal) é um instrumento de relação com os outros e, por isso, é importante na nossa constituição como sujeitos (Ribeiro, 2005).

No contexto das escolas profissionais e técnicas, percebe-se que a comunicação se torna ainda mais importante, uma vez que os alunos, em sua maioria, estão em fase de transição entre a adolescência e a idade adulta. Nesse período, eles estão se formando como indivíduos e desenvolvendo suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

A comunicação é, assim, o processo de transmitir a informação e a compreensão de uma pessoa a outra. Se não houver compreensão, não ocorre comunicação, isto é, se uma pessoa transmitir uma mensagem e esta não for compreendida pela outra pessoa, a comunicação não se efetivou, ou seja, não houve feedback entre emissor e receptor. Dessa forma, torna-se relevante compreender como as relações interpessoais se constituem, bem como conceber que “qualquer comunicação é um ato e um ato social. Oriunda da relação social, a comunicação forma, mantém ou transforma a relação” (Meunier; Peraya, 2009, p. 35).

Assim, e de acordo com Meunier e Peraya (2009), a comunicação está contida no nosso ambiente social: nos ambientes escolares, no trabalho, no ambiente familiar, num gesto de aprovação ou reprovação, num diálogo entre surdos-mudos, e em diversos outros expedientes. Todas essas situações exemplificam como é impossível dissociarmos nossa vida da nossa necessidade de comunicação. Sem a comunicação, cada um de nós seria um mundo isolado. Freixo concorda com esse aspecto:

O estudo da comunicação constitui assim uma emergência que se coloca a todas as formações e que se impõe ao exercício da cidadania [...]. Para os observadores de qualquer grande mudança social, é fácil pensar na comunicação como um dos símbolos mais poderosos do século. O seu objetivo de aproximar pessoas, valores e culturas está no cerne do modelo democrático e é alcançado através de tecnologias cada vez mais eficazes e aliantes (Freixo, 2006, p. 321).

Segundo Souza (2018), a comunicação é elemento fundamental das relações sociais e interpessoais, com grande importância dentro de qualquer organização. O autor destaca que a escola, como qualquer outra organização, possui públicos internos (alunos, professores, pais, funcionários) e público externo, ou seja, a comunidade local, e tem como objetivo a aprendizagem dos alunos. A comunicação visa estimular a participação por meio da interação humana e social entre os atores e da troca de significados para criar uma ação conjunta de acordo com as metas e os objetivos da instituição (Souza, 2018, p. 15).

Podemos assim entender que a comunicação é uma condição *sine qua non* da vida social, da vida acadêmica, da vida organizacional (Watzlawick et al., 1981).

ELEMENTOS DA COMUNICAÇÃO

A palavra “comunicação”, etimologicamente falando, deriva do latim *communicare* cujo significado seria “tornar comum”, “compartilhar”, “trocar opiniões”, “debater”. A comunicação está presente em todos os momentos em que há participação, troca de ideias, notícias ou mensagens, e em que informações são remetidas ou recebidas.

De acordo com Jakobson (2008), o ser humano é um ser social, e, em qualquer comportamento de comunicação, estão presentes seis elementos: emissor, receptor, mensagem, código, canal e destinatário (que trata do contexto).

Segundo Jakobson (2005 p. 123), um remetente envia uma mensagem a um destinatário e, para ser eficaz, ela precisa de um contexto ao qual se refere, compreensível para o destinatário, e que seja verbal ou passível de verbalização (não verbal); de um código partilhado no todo ou em parte pelo emissor e pelo receptor [...]; e, finalmente, do contato, do canal físico e de uma conexão psicológica entre o emissor e o receptor que os habilite a entrarem e a permanecerem em comunicação. Esses elementos estão dispostos no Quadro 1.

Quadro 1. Elementos da Comunicação

Elementos da Comunicação	Funções
Emissor	Quem produz e emite a mensagem.
Receptor	Quem recebe a mensagem emitida. Pode ser uma pessoa ou um grupo de pessoas.
Mensagem	Conjunto de informações transmitidas pelo emissor. Pode ser verbal ou não, escrita ou falada.
Contexto	O assunto da mensagem, aquilo a que ela se refere.
Canal	Meio pelo qual a mensagem é transmitida.
Código	Conjunto de signos e sinais utilizados na transmissão da mensagem (língua, gestos, cores, sons, imagens, códigos, vídeos etc.) verbal e não verbal

Fonte: Elaborado pelos autores (2023). Adaptado de Jakobson (2005).

RELAÇÕES INTERGERACIONAIS

As relações intergeracionais estão presentes e ocorrem em todos os grupos sociais, no entanto acabam se transformando, muitas vezes, em momentos propícios para o surgimento de questões antagônicas entre indivíduos e/ou grupos de pessoas.

Karl Mannheim (1972), em seu ensaio “The problem of generations” (1952, republicado em 1972), descreveu o fenômeno social da “geração” como um tipo específico de identidade situacional que abrange os “grupos etários” relacionados em um processo histórico-social. Embora a natureza da posição de classe social possa ser explicada pelas condições econômicas e sociais, a situação etária é determinada por certas experiências e padrões de pensamento formados por dados naturais de uma geração para outra. Ainda segundo Mannheim (1972), uma geração é formada não por uma data de nascimento comum – a “divisão geracional” é algo “apenas possível” – mas pelo processo histórico que jovens da mesma idade-classe de fato compartilham entre si.

A diversidade geracional possibilita vir à tona diversas situações conflituosas, uma vez que representantes das diversas gerações possuem percepções, visões e objetivos pessoais e de vida muitas vezes antagônicos, dadas as particularidades de características entre as gerações Baby Boomer, X, Y e Z, que atualmente convivem e se relacionam no ambiente escolar.

De acordo com Kanaane (2017), a perspectiva em apreender as relações intergeracionais remete à necessidade de compreender a diversidade dos comportamentos e das condutas dos participantes das distintas gerações, inclusive seus perfis psicológicos e atitudinais.

No Quadro 2 a seguir, Grubb (2018) tem como objetivo apresentar os períodos de nascimento, as características, o uso de comunicação e tecnologia, os relacionamentos e as vantagens e desvantagens no ambiente de trabalho bem como os principais acontecimentos ocorridos no período que compreende cada uma das gerações, a saber Baby Boomer, X, Y e Z. Essas informações permitem visualizar as mais importantes diferenças e semelhanças entre as mencionadas gerações que atualmente coexistem nas organizações e nos ambientes educacionais.

Quadro 2. Influências e atributos geracionais

	Baby Boomer	Geração X	Millennials (Geração Y)	Geração Z
Período de Nascimento	1946-1964	1965-1980	1981-1997	1998-2009
Eventos e tendências influentes	Guerra Fria; Difusão do Comunismo; Guerra do Vietnã; Revolução Sexual; Movimento dos Direitos Civis; assassinatos de políticos e de líderes culturais	Crises de energia; escândalos políticos; <i>Downsizing</i> de empresas; AIDS; desastres ambientais; declínio da supremacia mundial dos Estados Unidos; Internet e e-mail; desastre da nave espacial Challenger	Ataques de 11 de setembro; tiroteios escolares; agendas cheias; geração resguardada e protegida pelos pais; mídias sociais	Tiroteios escolares; terrorismo mundial (notadamente Al-Qaeda e ISIS); aumento da diversidade social (etnia, religião, estrutura familiar)
Traços e características gerais	Orientação pelo espírito de equipe; otimistas; formais	Autoconfiantes; céticos; informais	Orientação por <i>feedback</i> ; orientação pela comunidade; realistas	Orientação global; extremamente inteirados em tecnologia; pragmáticos; progressistas sociais
Objetivos de trabalho e carreira	Estabilidade duradoura; hierarquias nítidas; pouca ou nenhuma mudança no trabalho	Equilíbrio trabalho-vida; apenas mudanças necessárias no trabalho; horário flexível	Oportunidades empreendedoras; diretrizes claras; mudanças frequentes no trabalho; locais de trabalho divertidos.	Trabalho vitalício (pouca confiança nos programas de seguridade social para financiar a aposentadoria)
Comunicação e tecnologia	Telefone, fax, e-mail; introdução à internet e aos computadores pessoais	E-mail e mensagens de texto; introdução à internet e aos computadores pessoais quando crianças ou jovens adultos	E-mail e mensagens de texto; nativos digitais, cresceram com a internet e os computadores pessoais	Mensagens de texto; mídias sociais; geração “internet no bolso”; nascidos no mundo da internet, cresceram com dispositivos móveis

Fonte: Elaborado pelos autores (2023). Adaptado de Grubb (2018).

Como indicado no Quadro 2 e de acordo com os apontamentos feitos por Grubb (2018), cada uma das gerações reúne um conjunto de traços característicos, valores, pontos fortes e fracos e habilidades, apresentando diferentes visões de mundo e atitudes de acordo com as suas características, objetivos, comunicação etc.

Entender o processo de relacionamento intergeracional é importante para a reflexão sobre a forma como as diferentes gerações se comunicam, sobretudo nos espaços escolares e na sala de aula, e para que a haja a compreensão das dificuldades e os benefícios que essa diversidade pode impactar nos processos de comunicação.

COMUNICAÇÃO INTERGERACIONAL

A comunicação nas relações intergeracionais é um processo complexo que pode ser desafiador, uma vez que pessoas de diferentes gerações têm diferentes experiências, valores e formas de comunicação, o que pode levar a mal-entendidos e conflitos, mas também pode ser muito enriquecedor. Essa dualidade é apontada por Laraia (2007):

No processo da comunicação, a cultura constitui um fator predominante, levando em consideração que o ser humano é o resultado do meio cultural em que foi socializado, tornando-se beneficiário do conhecimento adquirido dentro do processo geracional. Assim, a comunicação estabelece padrões que possibilitam e direcionam relações que afinam ou despertam divergências, assuntos e saberes que constituem a vida e a convivência entre gerações (Laraia, 2007, p. 63).

Para que a comunicação intergeracional seja eficaz, é fundamental que as pessoas envolvidas sejam capazes de compreender e respeitar as diferenças entre as gerações. Isso envolve, por exemplo, estarem dispostas a ouvirem os diferentes pontos de vista, serem tolerantes com as diferenças de linguagem e cultura e estarem dispostas a aprenderem com as outras pessoas. Segundo Rodrigues (2012), a intergeracionalidade promove as relações de comunicação entre as diferentes faixas etárias e pode servir de vínculo que permite aos indivíduos enriquecerem com os conhecimentos e as experiências de vida de outras pessoas, encarando desse modo a intergeracionalidade como o possível contributo para a aquisição do equilíbrio social, tornando assim as sociedades mais justas, dignas e solidárias.

Dando continuidade à ideia, Pereira e Galvão (2022) declaram que

[...] a comunicação permite a troca de interações entre gerações, fortalece o relacionamento, promove a troca de ideias e conhecimentos entre diferentes faixas etárias favorecendo a

formação e a consolidação de vínculos sociais, que permitem além da troca de experiências de vida a partilha de ideias, atitudes, crenças, hábitos, culturas, oportunidades, crescimento culminando na evolução da humanidade (Pereira; Galvão, 2022, p. 15).

Para Williams e Nussbaum (2013), a comunicação intergeracional é compatível, na sua complexidade, com a comunicação intercultural, e ela tem potencial para se transformar em benefício, não só para os indivíduos envolvidos na relação, mas também para a sociedade como um todo. E, antes de mais nada, ela deveria ser suportada pelo sistema educativo.

Portanto, a comunicação intergeracional é um processo essencial no ambiente escolar e, em especial, para a sala de aula, à medida que pode proporcionar benefícios à todos. Ao compreendermos e respeitarmos as diferenças entre as gerações, podemos construir relacionamentos compartilhados e cooperativos.

CONFLITOS EM SALA DE AULA

Os conflitos podem se originar dentro e fora dos limites das salas de aula e das escolas. As próprias instituições e os indivíduos que as compõem são agentes ativos desse processo, pois mudam continuamente as relações ao seu redor e as condições essenciais para o surgimento de conflitos.

De acordo com Silva (2011), a escola está envolvida num importante empreendimento de âmbito social e como consequência existem os desajustes de comportamento, de valores e de respeito ao outro, que não são mais do que frutos de múltiplas causas, tais como: o modelo familiar, a influência dos meios de comunicação, os valores e os comportamentos manifestados no núcleo de contextos sociais deprimidos, a violência estrutural da própria sociedade.

Chrispino (2007) aponta que a maior incidência de acesso ao ensino propiciou o surgimento de uma maior diversidade de alunos, de diferentes classes sociais. Escolas que antes estavam acostumadas a lidar com alunos muito semelhantes passaram a lidar com uma amplitude de perfis, com experiências, expectativas, valores e culturas muito distintos. Essa diversidade tende a gerar muitos conflitos, na medida em que as escolas se desenvolvem em ritmos distintos, e essas problemáticas podem se desenvolver entre vários atores, ou seja, entre professores, entre alunos, entre alunos e professores, entre professores e gestores, entre pais e gestores etc. O autor ainda argumenta que os conflitos também são causados pelas diferentes opiniões dos envolvidos, pelos diferentes valores que atribuem a cada questão que pode estar em jogo e até pelas diferentes prioridades que cada um atribui aos assuntos e às questões vivenciadas na escola.

CONFLITOS INTERGERACIONAIS

Segundo Redorta (2007), nem sempre podemos estar em consenso com os outros. Se estivéssemos sempre em consenso, nenhuma mudança aconteceria ou ela seria muito lenta. É como estar dormindo com os sinais vitais funcionando.

A existência de conflitos geracionais em sala de aula traz consigo consequências, que podem ser vistas como oportunidades quando esses conflitos contribuem para o aprimoramento da aprendizagem, do conhecimento, da criatividade, entre outros aspectos. É o que destacam Vinha e Tognetta (2009):

[...] os conflitos interpessoais e intergeracionais são momentos privilegiados para o desenvolvimento integral dos alunos, porque geram possibilidades de intervenção vinculadas à problematização de situações concretas, vividas em sala de aula, e também à busca de soluções num ambiente de solidariedade, justiça e respeito. Na realidade, não é apenas um ou outro fator isolado (família, traços de personalidade, escola, amigo, meios de comunicação, etc.), mas o conjunto deles que contribui nesse processo de construção de valores morais (Vinha; Tognetta, 2009, p. 112).

Podem ser diversos os conflitos intergeracionais em sala de aula, uma vez que a diversidade geracional contempla distintas idades, valores, culturas, experiências, nível socioeconômico etc. E não raramente os alunos acabam por não aceitarem as divergências, oriundas de questões acadêmicas, familiares, religiosas, políticas, entre outras. Essas diferenças então podem levar a conflitos quando os alunos não conseguem atender às expectativas dos outros alunos e/ou dos professores.

Segundo McShane e Glinow (2013), conflitos interpessoais e intergeracionais surgem quando uma ou ambas as partes envolvidas percebem a situação de divergência de afirmações ou de ações à qual estão submetidas. Normalmente, essas percepções estão relacionadas ao campo das emoções, por isso influenciam diretamente o comportamento de uma parte em relação à outra.

Assis e Straub (2016) apontam que os conflitos podem influenciar significativa ou expressivamente o ambiente e a estabilidade emocional, pois há um deslocamento de energia a ser aplicada na resolução deles, mas que deveria estar sendo utilizada no cumprimento de tarefas, no aprendizado, na aquisição de conhecimento. Isso gera um impacto direto no relacionamento interpessoal e intergeracional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracterizou-se por uma pesquisa exploratória, com enfoque “quali-quantitativo” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013), tendo como finalidade analisar o processo de comunicação no relacionamento intergeracional, de acordo com a percepção de docentes e discentes, além de identificar a presença de conflitos intergeracionais nas relações entre ambos.

Para tanto, utilizou-se o método descritivo e exploratório conjugado ao estudo de caso, conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013). Elaborou-se um questionário de levantamento de dados por meio de um survey destinado aos discentes, com 17 questões de múltipla escolha, utilizando-se a escala Likert e dividido em três partes. A primeira tratou da apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido; a segunda visou a caracterização dos discentes, com o objetivo de identificar o perfil dos estudantes; e a terceira teve a finalidade de identificar a percepção dos discentes quanto aos tipos de conflitos existentes na escola, em especial na sala de aula. Elaborou-se outro questionário com 19 questões de múltipla escolha que foi aplicado aos docentes, utilizando-se igualmente a escala Likert, também dividido em três partes, sendo que a primeira e a segunda igualmente ao questionário dos discentes e a terceira teve a finalidade de investigar o impacto dos conflitos nas relações docentes e discentes e nas dos discentes entre si.

A amostra caracteriza-se por não probabilística (Vergara, 2016) por acessibilidade do pesquisador, e foi aplicada entre o período de novembro a dezembro de 2023. Quanto aos discentes, foram encaminhados 175 questionários, dentre os quais 120 respondidos, correspondendo a 68,5% dos alunos do ensino profissional e técnico modular³ em Administração de Empresas e Recursos Humanos, dos períodos vespertino e noturno, por meio de formulário eletrônico (Google Forms). Quanto aos docentes, foram encaminhados 37 questionários, respondidos 22, correspondendo a 59,5% dos professores do ensino profissional e técnico dos respectivos cursos, por meio de formulário eletrônico (Google Forms).

O lócus de pesquisa correspondeu a três Escolas de Ensino Profissional e Técnico, situadas nas cidades de Francisco Morato e Franco da Rocha e no bairro Butantã, zona oeste da capital paulista, todas pertencentes a uma instituição pública do estado de São Paulo. A fim de facilitar a identificação das instituições nessa pesquisa, foram renomeadas com as letras A, B e C respectivamente.

A avaliação de resultados dos questionários (survey) envolveu a estatística descritiva (Costa, 2012; Morettin; Bussab, 2017). Foi feita, também, a análise dos dados envolvendo a interpretação deles sob a ótica da fundamentação teórica e de materiais de apoio institucional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES AOS DISCENTES

Observou-se que 74% dos respondentes discentes nasceram após o ano 2000, o que compreende alunos com idades entre 18 e 22 anos, com ensino médio completo (62%), sendo 71% do gênero feminino e 28% do masculino. Em relação à representatividade dos cursos, 79% dos respondentes pertencem ao curso de Administração de Empresas e 21% ao curso de Recursos Humanos.

Dada a caracterização dos discentes, as próximas questões tiveram a finalidade de coletar as opiniões deles quanto a comunicação, relações interpessoais, relações intergeracionais, geração de conflitos e responder aos objetivos específicos. Para tanto, as questões foram divididas em três grupos: Comunicação Intergeracional, Fatores geradores de conflitos e Estratégias de comunicação para minimização e solução de conflitos.

Observou-se que a comunicação ocasiona uma interferência na aprendizagem, assim como nas relações entre eles, sobretudo no que diz respeito à solução de problemas, às relações pessoais, à aprendizagem e à presença de conflitos. Os dados de pesquisa sinalizam que essa percepção está em consonância com a posição de Souza (2018), quando ele diz que a comunicação é um elemento fundamental das relações sociais e interpessoais, com grande importância dentro de qualquer organização, ao visar estimular a participação por meio da interação humana e social.

Quando perguntado aos discentes sobre o quanto a comunicação deles se adapta com os representantes das diferentes gerações, resultou que a maior adaptação à comunicação é com os pertencentes às gerações Z (entre 18 e 25 anos), ou seja, deles próprios. Assim como quando lhes foi perguntado sobre o quanto se sentem compreendidos pelas diferentes gerações, destacaram também a Geração Z. Dessa forma, a comunicação entre diferentes gerações pode ser um desafio, mas também uma oportunidade de aprendizado e enriquecimento mútuo.

Os discentes responderam quanto às relações interpessoais, e com maior incidência de conflitos são aquelas entre os próprios alunos. Em segunda posição, identificaram conflitos interpessoais entre professores e alunos. As relações podem ser conflituosas por diversos motivos, que se conectam e criam um ambiente desafiador para o desenvolvimento e o bem-estar de todos. Como cada aluno e cada professor possuem personalidades únicas, formas diferentes de se expressar e interagir, além de necessidades e expectativas distintas em relação à sala de aula, a comunicação, quando não praticada de forma eficaz, pode levar a frustrações e conflitos. É importante lembrar, como anteriormente destacado, que os conflitos nem sempre são negativos: eles podem ser oportunidades de desenvolvimento caso sejam mediados de forma adequada.

Sobre os conflitos mais comuns nas relações entre professores e alunos, os discentes destacaram duas alternativas: o conflito de informação, ou seja, a incompreensão do que foi dito, e os conflitos de comunicação, que ocorrem devido a uma comunicação ineficaz entre professor e aluno. De acordo com Viñas (2004), todos os tipos de conflitos podem ocorrer nos ambientes escolares, sendo os de informações, os de comunicação e os de relacionamento os mais comuns. Faz-se imprescindível evidenciar que os conflitos nas relações de comunicação e de informação são os mais comuns em sala de aula, uma vez que são essenciais para o processo de educação, desenvolvimento de habilidades sociais e para a formação de cidadãos independentes e participativos críticos.

Quando os discentes foram questionados sobre os fatores ou as condições que levam professores(as) e alunos(as) a conflitarem, destacam-se todas as quatro alternativas propostas: desinteresse do(a) aluno(a), com média de 4,82 e erro padrão da média de 0,21; falhas na comunicação, com média de 4,68 e erro padrão da média de 0,22; uso inadequado de tecnologias durante as aulas (celular), com média de 4,59 e erro padrão da média de 0,24; e desrespeito entre as partes (uma ou ambas), com média de 4,55 e erro padrão da média de 0,24. Tais respostas salientaram que todas as opções são condições favoráveis a levarem os professores a conflitarem com alunos.

Nascimento, Santos, Valentim e Cabero (2016) enfatizam a importância de as gerações se adequarem às diferenças da diversidade geracional, uma vez que cada geração possui aspectos relevantes, para juntas construírem ambientes ricos em conhecimento, aproveitando as diferenças no que tange à criatividade, à rapidez, entre outras, de cada geração e utilizando essas particularidades em benefício de todos.

ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES AOS DOCENTES

Os participantes da pesquisa são docentes que ministram aulas para o Ensino Profissional e Técnico Modular, nos cursos de Administração de Empresas e Recursos Humanos, nos períodos vespertino e noturno, nas Instituições A, B e C, de acordo com a Tabela 1 de dados socioeconômicos.

Na caracterização do perfil docente, na primeira sessão, observou-se que, dentre os 22 respondentes, 59% correspondem ao gênero masculino e 41% ao gênero feminino, e os nascidos entre a faixa etária de 1980 a 1989 configuram o maior percentual de professores(as): 41%. Quanto à formação, 82% possuem especialização e 91% têm licenciatura na formação, sendo que todos (100%) possuem experiência profissional na área em que lecionam. Verificou-se também que 73% lecionam no curso de Técnico em Administração de Empresas e 27% no de Recursos Humanos.

Dessa forma, percebe-se que os docentes possuem um perfil que evidencia experiência na docência, pois possuem especialização e conhecimentos pedagógicos, além de terem atuação profissional nas áreas em que lecionam, reunindo qualificação profissional.

A segunda seção do questionário dos docentes, teve a finalidade de investigar a opinião deles quanto à relação com os discentes, abordando aspectos pessoais, intergeracionais, de comunicação e a geração de conflitos oriundos de falhas na comunicação.

Os professores respondentes conceberam que a comunicação interfere nas relações entre professores e alunos, na qual a comunicação possui maior interferência. Os professores acentuaram que, ao se comunicarem, sentem-se mais bem compreendidos pelas gerações X, Y; existe uma maior adaptação à comunicação com os pertencentes às gerações X e Y.

Analisando a caracterização dos docentes, pode-se identificar que 41% dos professores pertencem à geração X e 55% à geração Y, perfazendo 96% do total de professores respondentes. Tais evidências, aliadas a algumas características geracionais, entre elas experiências e vivências semelhantes, compreensão mútua e a criação de uma linguagem comum, podem suscitar uma melhor adaptação e compreensão da comunicação durante as relações interpessoais.

Observou-se também que as alternativas referentes ao relacionamento com as gerações Baby Boomer e Z, demonstraram que, para os docentes, não existe uma diferença significativa na adaptação e na compreensão da comunicação entre as diversas gerações. Nesse sentido, para que as diversas gerações

se comuniquem eficazmente, os envolvidos necessitam ser capazes de compreender, adaptar-se e respeitar as diferenças geracionais. Isso inclui disponibilidade para lidar com as diferentes perspectivas, tolerância às diferenças de linguagem e culturas e disposição para aprender com os outros.

Os tipos de conflitos mais comuns nas relações com os alunos, destacam-se: conflitos de relações interpessoais (ausência de entendimento entre as pessoas); e de interesses (interesses ou desejos contrários aos do outro).

Destacam-se também percepções distintas em ambas as questões na alternativa conflitos de comunicação (ineficácia da comunicação), uma vez que, na visão dos professores, o impacto desse conflito é mais evidente nas relações entre professores e alunos, contrariamente às percepções dessa opção quando concebidas as relações entre os alunos.

Quanto as questões referentes ao: desrespeito entre as partes (uma ou ambas), desinteresse do(a) aluno(a), e uso inadequado de tecnologias durante as aulas (celular), observou-se que todas as alternativas propostas apresentaram médias superiores a 4,50, evidenciando que todas possuem fatores ou condições que levam os(as) alunos(as) a conflitarem entre si.

Os professores concordam que uma comunicação estratégica clara e eficaz pode prevenir, minimizar e resolver conflitos em sala de aula. Em síntese, a utilização da comunicação como estratégia em sala de aula é um recurso poderoso para prevenir, minimizar e resolver conflitos. Ela permite que os sujeitos envolvidos expressem suas necessidades e desejos de forma clara e concisa, promovendo o entendimento mútuo e a resolução construtiva de conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando realizar um recorte das percepções de alunos(as) e professores(as) quanto ao impacto da comunicação nas relações intergeracionais em instituições de educação profissional e técnica, alcançou-se os resultados esperados: na análise dos dados de ambas as pesquisas (discentes e docentes), foi possível identificar que existe uma convergência entre as percepções de alunos e professores em quase a totalidade das questões propostas neste estudo. Os resultados obtidos apontaram que alunos e professores concebem que a maior incidência de conflitos ocorre nas relações entre os alunos, seguidos pelos conflitos entre alunos e professores. Outro aspecto, refere-se à interferência da comunicação nas relações de aprendizagem e também nas relações pessoais.

Verificou-se ainda que tanto alunos quanto professores concordam que os conflitos mais comuns em sala de aula estão relacionados às divergências de comunicação, às relações pessoais e àquelas relacionadas às informações. Os conflitos intergeracionais existem, mas não são considerados os mais relevantes em sala de aula. Professores e alunos também concordam que os fatores e as condições que mais geram conflitos estão relacionados ao desinteresse do aluno, ao desrespeito entre as partes, ao uso inadequado de tecnologia durante as aulas (celular) e a falhas na comunicação.

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, os impactos oriundos dos conflitos entre alunos(as) e professores(as) podem não ser inevitáveis. Ações proativas por parte dos atores podem prevenir e minimizar as influências de possíveis conflitos. A comunicação eficaz, o diálogo aberto, a resolução construtiva de problemas, o respeito às diferenças e a busca por soluções colaborativas são elementos essenciais para a construção de relações interpessoais e intergeracionais saudáveis e positivas no ambiente escolar.

A investigação junto aos discentes e docentes evidenciou que a comunicação no contato entre professor/aluno e alunos entre si, sob a percepção dos sujeitos da pesquisa, exerce influência nas relações interpessoais e intergeracionais. Destaca-se que os resultados obtidos foram analisados sob a ótica da fundamentação teórica, possibilitando a compreensão mais ampla da temática em pauta.

O estudo também constatou que a comunicação tem interferência nas relações de aprendizagem e relações pessoais, na solução de problemas e de conflitos, tanto na visão de professores(as) quanto na de alunos(as). As relações interpessoais e intergeracionais, em menor destaque, também sofrem interferência da comunicação, uma vez que elas são a base para a convivência em sala de aula.

Os dados de pesquisa sinalizaram que, sob a ótica dos atores envolvidos, a efetiva comunicação atua como mecanismo facilitador na resolução de conflitos emergentes. Conclui-se portanto que uma comunicação assertiva, clara e objetiva em sala de aula permite aos alunos adquirirem conhecimentos e habilidades, compreenderem o ponto de vista da outra pessoa, respeitarem as diferenças, evitarem julgamentos ou generalizações, enfim, possibilita que eles aprendam com os outros e se adaptem aos novos desafios e situações emergentes no contexto de sala de aula.

Considera-se que esta pesquisa tenha atendido às expectativas das unidades pesquisadas, além de ter fornecido subsídios para futuros estudos no âmbito da influência da comunicação eficaz no

relacionamento interpessoal e intergeracional, tendo em vista o contexto educacional de escolas voltadas ao ensino profissional técnico.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, A. F.; STRAUB, A. Gestão de conflitos: a oportunidade de aprendizagem através da exploração de divergências. *Revista da FAE, Curitiba*, v. 19, n. 2, p. 220-231, 2016. Disponível em: <https://revistafae.edu/revistafae/article/view/106>. Acesso em: 23 jan. 2024.
- COSTA, D. F. *Introdução Ilustrada à Estatística*. 1. ed. São Paulo: Editora Harba, 2012.
- CHRISPINO, A. *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.
- ETEC FERRUNCIO HUMBERTO GAZETTA/NOVA ODESSA. Técnico Modular. Nova Odessa, 2021. Disponível em: <https://etecnovaodessa.com.br/tecnico-modular/>. Acesso em: 16 jan. 2024.
- FREIXO, M. *Teorias e modelos de comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- GRUBB, V. M. *Conflitos de Gerações: desafios e estratégias para gerenciar quatro gerações no ambiente de trabalho*. São Paulo: Autêntica Business, 2018.
- JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.
- JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 3. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.
- KANAANE, R. *Comportamento humano nas organizações: O Desafio dos líderes no Relacionamento Intergeracional*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LARAIA, R, de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 21. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.
- MANNHEIM, K. The problem of generations. In: KECSKEMETI, P. (ed.). *Karl Mannheim: Essays*. Abingdon, Inglaterra: Routledge, 1972. Disponível em: <https://marcuse.faculty.history.ucsb.edu/classes/201/articles/27MannheimGenerations.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022.
- MCSHANE, S. L.; GLINOW, M. A. V. *Comportamento organizacional*. 1. ed. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda., 2013
- MEUNIER, J. P.; PERAYA, D. *Introdução às teorias da comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.
- MORETTIN, P. A.; BUSSAB, W. O. *Estatística Básica*. 9. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2017.
- MOSCOVICI, F. *Desenvolvimento Pessoal: Treinamento em grupo*. 10. ed. São Paulo: José Olympio, 2001.
- NASCIMENTO, N. M.; SANTOS, J. C.; VALENTIM, M. L. P.; CABERO, M. M.M. *O estudo das*

gerações e a inteligência competitiva em ambientes organizacionais. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa, v. 6, Número Especial, p. 16-28, jan. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/pgc/article/view/27381/14769>. Acesso em: 23 jan. 2024.

PEREIRA, F. A.; GALVÃO, A. M. A comunicação intergeracional no contexto da pós-modernidade. In: *CONFERÊNCIA CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE PROJETOS EDUCATIVOS PARA*

SENIORES, 6., São Paulo. Livro de actas [...]. São Paulo: Rutis, 2022. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/25899/1/A%20COMUNICA%c3%87%c3%83O%20INTERGERACIONAL.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=jGH_amDeFM0C&printsec=copyright&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false. Acesso: em 25 jan. 2024.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. [S.l.]: 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/download/38699285/desenvolvimento_humano.pdf. Acesso em: 04 set. 2023.

REDORTA, J. Entender el conflicto: La forma como herramienta. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2007.

RIBEIRO, A.; M. Curso de formação profissional em educação infantil. Rio de Janeiro: EPSJV/Creche Fiocruz, 2005.

ROBBINS, S. P. Administração: mudanças e perspectivas. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Saraiva, 2003.

RODRIGUES, M. I. S. Atividades Intergeracionais – O impacto das atividades intergeracionais no desempenho cognitivo dos idosos. 2012. Tese (II Ciclo de Estudos em Gerontologia Social Aplicada) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Braga, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13657/3/201724022.pdf>. Acesso em: 01 out. 2023.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. Metodologia de pesquisa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, M. D. C. Percepção dos alunos sobre conflitos e violência: Um estudo em escolas do 3º Ciclo dos Açores. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) – Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2011. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2134>. Acesso em: 19 set. 2023.

SOUZA, D. R. de. Comunicação interna: a sua importância para os colaboradores com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de um clima positivo e favorável nas organizações. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação Lato Sensu em Gestão de Pessoas & Coaching) – Centro Universitário de Brasília (UnICEUB/ICPD), Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/12104/1/51300037.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 16. ed. São Paulo: Grupo GEN, 2016.

VIÑAS, J. C. Conflictos em los centros escolares: Cultura organizativa y mediación para la convivencia. Barcelona: Editora Graó, 2004.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. (org.). Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade? Campinas: Mercado de Letras, 2009.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D. Pragmática da comunicação humana. São Paulo: Cultrix, 1981.

WILLIAMS, A.; NUSSBAUM, F. Intergenerational communication across the life span. Londres: Taylor and Francis, 2013.

Capítulo 14



10.37423/251010409

CAPACITACIÓN Y ASISTENCIA TÉCNICA EN LA AGROECOLOGÍA PARA UNA POLÍTICA PÚBLICA EN SAN MARTÍN – PERÚ

Katerin Paola Amasifuén Alvarado

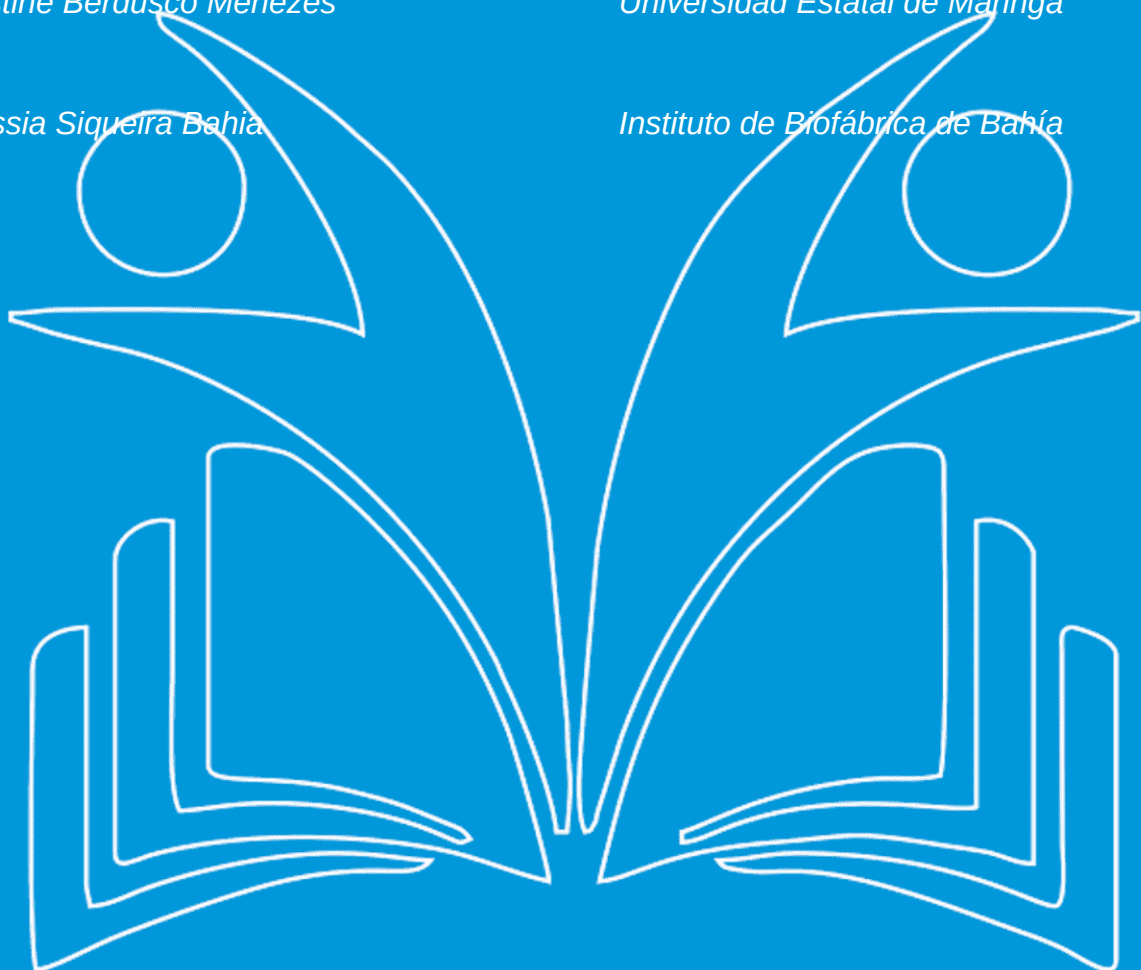
Universidad Estatal de Maringa

Maria Christine Berdusco Menezes

Universidad Estatal de Maringa

Rita de Cassia Siqueira Bahia

Instituto de Biofábrica de Bahía



RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo general proponer una política pública de capacitación y asistencia técnica integral enfocada en el desarrollo agroecológico. La investigación se llevó a cabo en el departamento de San Martín, provincia de San Martín. Mediante una metodología de tipo cualitativa, caracterizada por su enfoque exploratorio y descriptivo. Los resultados demostraron que la adopción de prácticas agroecológicas no solo mejora la sostenibilidad agrícola, sino que también fortalece la cohesión comunitaria y reduce los costos de producción. Los agricultores locales han reportado una notable mejora en la biodiversidad y la salud del suelo, lo que a su vez ha incrementado la resiliencia de los cultivos frente a condiciones adversas. Es importante implementar un proceso de formación y asistencia técnica en agroecología, ya que no solo promueve prácticas agrícolas más sostenibles, sino que también empodera a los agricultores mediante el conocimiento y la colaboración. En términos de política pública, estos hallazgos sugieren que la integración de la agroecología en las estrategias de desarrollo rural puede ser una herramienta eficaz para fomentar la sostenibilidad en la agricultura familiar.

Palabras clave: agricultura familiar, medidas gubernamentales, practicas sostenibles, calidad de vida.

1. INTRODUCCIÓN

La agricultura convencional ha causado diversas aflicciones significativas dada la destrucción que causa al medio ambiente, como la pérdida del suelo, la extinción nuestra flora y fauna, sobre todo la contaminación del agua. Según la FAO (2024), la agricultura es responsable de aproximadamente el 70% del uso mundial de agua dulce. Además, el empleo intensivo de venenos tóxicos y fertilizantes químicos ha llevado a la polución de ecosistemas y a problemas de salud pública. La agroecología se presenta como una respuesta integral a estos desafíos, promoviendo prácticas agrícolas que respetan los principios ecológicos y sociales, buscando crear sistemas alimentarios más resilientes y sostenibles.

Varios países han adoptado políticas y programas para fomentar la agroecología. En Francia, la iniciativa “4 por 1000” busca aumentar el contenido de carbono en los suelos agrícolas esto para tener una buena calidad de suelos y refutar el calentamiento global (Farias et al., 2024). En América Latina, tanto Brasil como México han lanzado programas nacionales de agroecología que han mostrado avances en el rendimiento y la durabilidad de las prácticas en la agricultura. Estos programas han fortalecido la agricultura familiar y han ayudado a que las familias permanezcan en las áreas rurales. No obstante, persisten varios desafíos que deben ser abordados, entre ellos la capacitación y la asistencia técnica (Quispe Conde, 2019).

Perú es una de los principales países dedicado a la agricultura abasteciendo diariamente a más de 33 millones de personas con los alimentos que se producen. Esta actividad familiar aporta el 70% de los alimentos en el país, sin embargo, actualmente enfrenta múltiples desafíos como la deforestación y la pérdida de biodiversidad debido a prácticas agrícolas insostenibles, que amenazan la garantía de que los alimentos estén libres de contaminantes y sean seguros socioeconómicos de las comunidades rurales (Siliprandi; Gómez, 2021). Estudios recientes indican que la implementación de prácticas agroecológicas podría mejorar la invulnerabilidad de los métodos de cultivos locales y fomentar el uso sostenible de los recursos (Paz et al., 2023). Además, la formación y asistencia técnica en agroecología pueden empoderar a los agricultores locales, mejorando su capacidad para adoptar prácticas sostenibles y aumentar su productividad.

El objetivo es proponer una política pública de capacitación y asistencia técnica integral enfocada en el desarrollo agroecológico en el departamento San Martín, Perú.

2. MARCO TEÓRICO

Este documento presenta un marco integral para la formulación de políticas públicas en agroecología. Está basado en experiencias y aprendizajes obtenidos en Colombia y Brasil, dos países con avances significativos en el ámbito agroecológico en América Latina. El contenido del documento se construyó a partir de talleres, encuentros y seminarios, lo que permitió recopilar visiones diversas sobre la agroecología, así como integrar experiencias de éxito y desafíos en el diseño e implementación de políticas en este sector. Este trabajo subraya la importancia de la participación comunitaria, la articulación de actores y la inclusión de la agroecología como una herramienta para enfrentar desafíos socioambientales y económicos. Además, destaca estrategias de extensión agropecuaria, mercados diferenciados y sistemas de información para fomentar prácticas agrícolas sostenibles. Concluyendo que, el documento busca consolidar marcos estratégicos que apoyen la transición hacia sistemas agroalimentarios más resilientes y equitativos en América Latina (Rivera, 2021).

Asimismo, Londoño (2020) mediante su estudio analizó las políticas públicas de asistencia técnica agropecuaria para el caso colombiano durante el periodo comprendido entre 2010 y 2018 a través del marco conceptual del modelo del Advocacy Coalition Framework propuesto por Sabatier y Jenkins-Smith. Este análisis es complementado a través de la observación de los datos disponibles respecto a la inversión y el rendimiento de la producción agrícola. Las conclusiones muestran un cambio en la percepción del problema de política pública asociado a la prestación del servicio de asistencia técnica, la poca continuidad en el planteamiento de estas políticas, la importancia de fortalecer la inversión en el sector y en especial la provisión de bienes y servicios de asistencia técnica. Por otra parte, se demuestra que las diferencias entre departamentos en cuanto a inversión y rendimiento son explicadas por diferencias en las condiciones y la vocación productiva existente entre departamentos, finalmente se realizan una serie de propuestas con el fin de mejorar la concepción de estas políticas y los beneficios que traen consigo estos cambios en el medio rural.

La investigación Valdivia-Díaz; Coq (2021) tuvo como objetivo general proponer una hoja de ruta para el escalamiento de la agroecología en Perú, analizando las políticas, programas y factores limitantes actuales. Se empleó una metodología cualitativa basada en revisión documental, entrevistas con actores clave y talleres participativos para recopilar información. Los resultados evidencian que, aunque existen iniciativas relacionadas con la agroecología, persisten barreras como la falta de articulación entre políticas, limitaciones en la asignación de recursos y carencias en capacitación

técnica para agricultores. Las conclusiones destacan la necesidad de fortalecer el marco normativo, mejorar la coordinación interinstitucional e implementar programas educativos inclusivos, sentando las bases para una transición agroecológica sostenible y resiliente.

El informe sobre el fortalecimiento de capacidades del Ministerio de Desarrollo Agrario y Riego (MIDAGRI) para el año 2020 tuvo como objetivo incrementar las capacidades productivas y empresariales de los productores agrarios en el marco del Eje de Política N°8 de la Política Nacional Agraria. La metodología incluyó modalidades de capacitación y asistencia técnica regular, fondos concursables y extensión participativa, recopilando datos mediante matrices específicas. Se alcanzaron 383,219 servicios de capacitación y asistencia técnica, beneficiando a 231,250 productores. Sin embargo, el contexto pandémico redujo la efectividad de las actividades presenciales y destacó la baja accesibilidad tecnológica de los productores (solo el 1.9% tiene acceso a internet). Las conclusiones señalan la necesidad de digitalizar servicios, unificar esquemas operativos y adoptar enfoques de género para mejorar la calidad y sostenibilidad de las intervenciones, con propuestas para fortalecer capacidades técnicas, crear plataformas informáticas y fomentar la articulación interinstitucional.

Finalmente, el guía desarrollado por (The Nature Conservancy, 2020), tuvo como objetivo principal proporcionar herramientas metodológicas para fortalecer la asistencia técnica en sistemas agroecológicos con enfoque de conservación. La metodología incluyó fases como la contextualización básica, planificación participativa, implementación y evaluación, abordando la integración de conocimientos técnicos y saberes ancestrales. Los instrumentos utilizados incluyeron talleres, visitas técnicas, mapas comunitarios y registros de avances. Los resultados destacaron la implementación de sistemas agroecológicos sostenibles, la creación de fincas modelo y el empoderamiento de comunidades campesinas e indígenas mediante estrategias participativas. Se identificaron logros como el establecimiento de corredores de conectividad, diversificación de cultivos y sistemas agroforestales integrales. Las conclusiones subrayaron la importancia de capacitar a asistentes técnicos en metodologías participativas, promover la planificación territorial y garantizar la sostenibilidad ambiental y socioeconómica de las comunidades beneficiarias.

La agroecología en el Perú ha experimentado una evolución significativa desde la década de 1980, marcada por cambios políticos, económicos y sociales que han influido en su desarrollo e implementación. Este análisis examina el contexto histórico-político del país y cómo los diferentes gobiernos han abordado la temática agroecológica.

El movimiento agroecológico peruano tiene sus raíces en la década de 1980, período que coincide con la transición democrática del país tras el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado. Durante este período inicial, la agroecología se desarrolló principalmente como una respuesta a los problemas ambientales y sociales generados por la revolución verde y los modelos agrícolas intensivos (Alvarado; Siura; Manrique, 2015).

Período Fundacional (1980-1990): Durante esta década se establecieron las bases conceptuales y organizativas del movimiento agroecológico peruano. Las organizaciones no gubernamentales y los movimientos campesinos comenzaron a promover prácticas agrícolas sostenibles como alternativa al modelo convencional.

Consolidación Institucional (1990-2008): El período de los gobiernos de Alberto Fujimori (1990-2000) y Alejandro Toledo (2001-2006) se caracterizó por políticas neoliberales que favorecieron la modernización agrícola, pero también permitieron el desarrollo de nichos agroecológicos.

2.1 MARCO LEGAL Y LEGISLACIÓN AGROECOLÓGICA

Ley N° 29196 - Ley de Promoción de la Producción Orgánica o Ecológica (2008): promulgada el 24 de enero de 2008 durante el segundo gobierno de Alan García. Esta ley establece el marco normativo para la promoción, desarrollo y regulación de la producción orgánica en el Perú. Establece los principios básicos de la agricultura orgánica, define las competencias del SENASA como autoridad nacional fiscalizadora, crea el sistema de certificación de productos orgánicos y promueve la investigación y capacitación en agricultura orgánica (Congreso de la República, 2008).

Aunque el Perú ha logrado importantes avances normativos en materia agroecológica la implementación efectiva de estas políticas aún enfrenta importantes desafíos. Existe una fragmentación institucional. Las funciones relacionadas con la capacitación, la asistencia técnica y la promoción de la agroecología están distribuidas entre varias entidades (MIDAGRI, INIA, SENASA, AGRORURAL, gobiernos regionales), sin una estrategia común ni coordinación interinstitucional sostenida. Esta dispersión ha generado duplicación de esfuerzos, pérdida de recursos y dificultades en el seguimiento de resultados.

Asimismo, la mayoría de los planes y leyes mencionados carecen de financiamiento asignado sostenido. Por ejemplo, el PLANAE 2021–2030 plantea metas ambiciosas, pero su ejecución ha dependido casi exclusivamente de cooperación internacional y esfuerzos de la sociedad civil (Valdivia & Le Coq, 2021). Esto limita su alcance y continuidad. Se observa una brecha entre lo legal y lo operativo: a pesar de que se reconoce la importancia de la agroecología, los programas del MIDAGRI siguen priorizando la agricultura convencional en términos de financiamiento, acceso a mercados y asistencia técnica. Como resultado, muchos agricultores que desean transitar hacia sistemas agroecológicos carecen del soporte institucional necesario.

2.2 ANÁLISIS DE POLÍTICAS GUBERNAMENTALES POR PERÍODOS

Gobierno de Alan García (2006-2011) - Segunda Gestión: Durante este período se promulgó la Ley 29196, marcando un hito en el reconocimiento legal de la agricultura orgánica. Sin embargo, las políticas generales del gobierno favorecieron el modelo agroindustrial convencional, generando tensiones con el movimiento agroecológico.

Gobierno de Ollanta Humala (2011-2016): El gobierno de Humala mostró mayor apertura hacia la agricultura familiar y sostenible: Aprobación del reglamento de la Ley 29196 en 2012, creación de programas de apoyo a la pequeña agricultura e implementación de políticas de inclusión social que beneficiaron a productores agroecológicos

Gobierno de Pedro Pablo Kuczynski (2016-2018): El breve gobierno de PPK se caracterizó por la inestabilidad política, lo que limitó el desarrollo de políticas coherentes en materia agroecológica. Como señala la literatura académica, "desde que PPK empezó su gestión en julio de 2016, se han hecho 44 cambios en el Ejecutivo", afectando la continuidad de las políticas públicas.

Gobiernos Posteriores (2018-2025): Los gobiernos de Martín Vizcarra, Manuel Merino, Francisco Sagasti, Pedro Castillo y Dina Boluarte han mantenido el marco legal existente, con algunos avances en la promoción de la agricultura familiar y orgánica.

2.3 DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES

Cambio Climático: Los sistemas agroalimentarios peruanos enfrentan "un contexto climático imprevisible", lo que ha incrementado el interés en la agroecología como estrategia de adaptación y mitigación.

Políticas Públicas Regionales: Perú forma parte de iniciativas regionales para promover políticas públicas agroecológicas en América Latina y el Caribe, según documenta la FAO en sus estudios sobre políticas públicas regionales.

La agroecología como propuesta de transformación de los sistemas agroalimentarios demanda procesos colectivos, democráticos y organizados donde las comunidades rurales asuman un papel central en la construcción de territorios sostenibles, más allá de esfuerzos individuales o iniciativas técnicas fragmentadas. En el caso peruano, la participación comunitaria ha constituido tradicionalmente un elemento fundamental para la gestión de recursos naturales, el intercambio de saberes y la continuidad cultural, manifestándose en prácticas como las faenas, mingas, rondas campesinas o comités de usuarios de agua, las cuales representan formas organizativas susceptibles de fortalecimiento desde una perspectiva agroecológica. La formulación de políticas públicas agroecológicas efectivas requiere, en consecuencia, espacios participativos permanentes donde agricultores, organizaciones locales, gobiernos regionales y técnicos establezcan diálogos y tomen decisiones conjuntas, promoviendo así una gobernanza local que facilite la apropiación del proceso, la adaptación contextual de las propuestas y su sostenibilidad temporal.

2.4 INSTITUCIONALIDAD Y ACTORES CLAVE

SENASA como Autoridad Nacional: El Servicio Nacional de Sanidad Agraria (SENASA) es la "Autoridad Nacional en fiscalización de la producción orgánica, según el artículo 5 de la Ley N° 29196", desempeñando un rol central en la regulación del sector.

Consortio Agroecológico Peruano: Creado en 2008, el Consortio Agroecológico Peruano ha sido un actor clave en la promoción de la agroecología y en la incidencia política para el desarrollo del marco normativo.

2.5 LA AGRICULTURA PERUANA

La Encuesta Agropecuaria 2022 del (INEI) revela que el 44,9% de la superficie del Perú es agrícola, lo que representa un aumento de 7,9 puntos porcentuales desde 2015, cuando era del 36,1%. En contraste, la superficie no agrícola ha disminuido del 63,9% en 2015 al 55,1% en 2022.

Con respecto a la distribución a lo largo del territorio, gran número de productoras agropecuarias se encuentra en la Sierra (37,9%), seguida por la Costa (27,6%) y la Selva (21,4%)¹. Respecto al nivel educativo de los productores agropecuarios en 2022, el 51,4% tiene solo educación primaria, el 29,2% cuenta con educación secundaria, el 4,4% posee educación superior no universitaria y más del 3% tiene educación superior universitaria desde 2017 (MIDAGRI, 2023).

En términos de experiencia, el 87% de los productores agropecuarios tiene más de 10 años en la actividad, y el 60,8% tiene más de 20 años. Además, más del 70% de los productores se dedica tanto a la producción de cultivos como a la crianza de animales de granja, mientras que el 23,9% se dedica exclusivamente a la actividad agrícola y solo el 1,7% a la actividad pecuaria (INEI, 2023).

2.6 LA AGROECOLOGÍA EN EL PERÚ

En América Latina, la agroecología ha demostrado tener efectos positivos y concretos en la mejora de los rendimientos agrícolas, la preservación de los recursos naturales, y en la seguridad y soberanía alimentaria (Nicholls; Altieri, 2018). En Perú, por ejemplo, la Red Agroecológica (RAE) se estableció en 1989 para promover este enfoque entre diversas organizaciones locales, lo que resultó en la creación de la Asociación Nacional de Productores Ecológicos (ANPE). Actualmente, cuenta con 20 sedes regionales y más de 30,000 miembros, y organiza anualmente el Encuentro Nacional de Productores Ecológicos (ENPE). El impulso de políticas públicas favorables a la agroecología en Perú ha encontrado apoyo a nivel político e institucional, especialmente con el reconocimiento de la producción orgánica (Valdivia-Díaz; Le Coq, 2021).

En 2011, ANPE, el Instituto de Desarrollo y Medio Ambiente (IDMA) y RAE fueron fundamentales en la aprobación de dos leyes importantes que impactaron significativamente a la sociedad civil. Estas leyes, consideradas esenciales para la agroecología, son la Ley Nº 29676, que fomenta el desarrollo de

mercados para productores agropecuarios, y la Ley N° 29811, que impone una moratoria de 10 años sobre la entrada y producción de organismos vivos modificados en el país.

En los años siguientes, se crearon herramientas beneficiosas gracias a la colaboración internacional y a varias organizaciones relacionadas con la agricultura ecológica. Se dieron luz verde a: LEY N° 30355-2015 “LEY DE PROMOCION Y DESARROLLO DE LA AGRICULTURA FAMILIAR”: Esta ley reconoce la importancia de la agricultura familiar en varios aspectos clave: Seguridad alimentaria, conservación de la agrobiodiversidad, uso sostenible de los recursos naturales, dinamización de las economías locales, contribución al empleo rural y vigencia de las comunidades

LEY N° 29196 “LEY DE PROMOCIÓN DE LA PRODUCCIÓN ORGÁNICA O ECOLÓGICA”: Promover el desarrollo sostenible y competitivo de la producción orgánica o ecológica en el Perú.

LEY N° 30021 “LEY DE PROMOCIÓN DE ALIMENTACIÓN SALUDABLE”: Esta normativa impuso la obligación de incluir etiquetas informativas y nutricionales en todos los productos alimenticios. Gracias a esta legislación, el Ministerio de Salud (MINSA) promovió el cuidado de la salud de los niños y jóvenes en edad preescolar mediante una alimentación adecuada.

Casi una década después de la aprobación de la Ley No 2676 en 2011, se promulgaron diversos instrumentos que favorecen la agroecología entre 2020 y 2021. En 2021, se alcanzaron avances significativos en la promoción de la agroecología en Perú. Entre estos, destaca la aprobación del Plan Nacional Concertado para la Producción Orgánica (PLANAE 2021-2030) y de la Ley N° 31335 que fortalece la asociatividad de los productores. Además, se estableció la Dirección General de Desarrollo Agrícola y Agroecología en el MIDAGRI, consolidando el compromiso del Estado con esta práctica (Valdivia-Díaz; Le Coq, 2021).

El desarrollo de una estructura político-institucional que respalde la agroecología ha sido logrado que estos esfuerzos han sido liderados por una coalición diversa que incluye organizaciones de agricultores comprometidos con prácticas ecológicas, grupos activistas, entidades sin fines de lucro y un amplio espectro de actores civiles (Ávila Romero et al., 2019).

2.7 PRINCIPALES FACTORES LIMITANTES PARA EL ESCALAMIENTO DE LA AGROECOLOGÍA

Para Vicente-Vicente et al. 2023 Los principales factores limitantes identificados se centraron en tres áreas: En lo que respecta al conocimiento, se observa una carencia de apoyo técnico y de oportunidades para aprender en grupo. En cuanto a los recursos productivos, existe una escasez de semillas y otros insumos necesarios. Finalmente, en la dimensión económica, se evidencia la falta de acceso a financiamiento adecuado para la producción agroecológica.

La propuesta de formación y asistencia técnica basada en la agroecología responde directamente a los principales factores limitantes identificados para el escalamiento de políticas agroecológicas en el Perú, abordándolos de la siguiente manera: En cuanto al conocimiento (limitado): La propuesta contempla talleres teóricos, sesiones prácticas en campo, y educación continua que fortalecen las competencias técnicas y conceptuales de los agricultores (Figura 1).

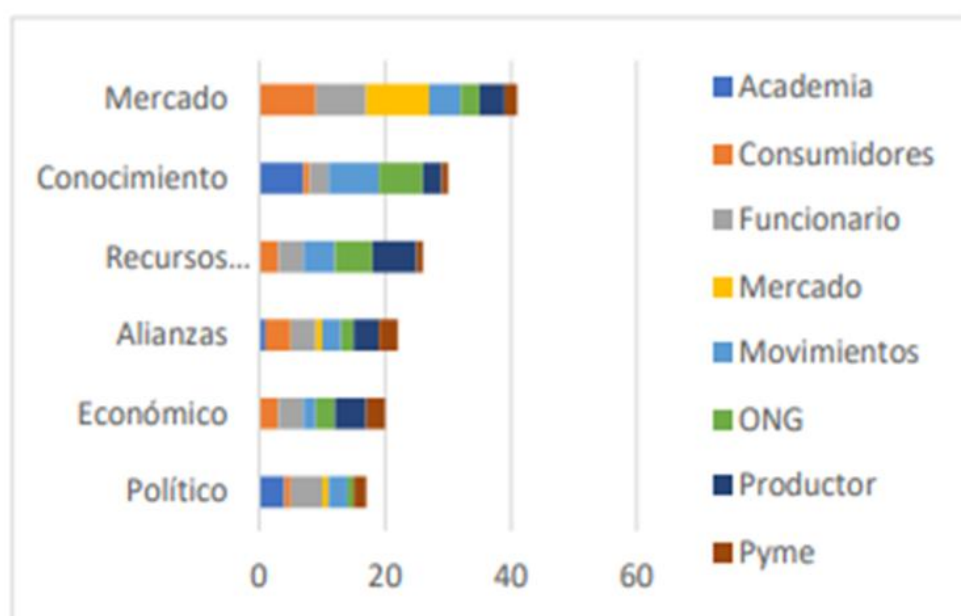


Figura 1. Número de factores limitantes mencionados por los 20 actores en Perú

Fuente: Adaptado de Bioversity International, CIAT, CGIAR, CCAFS. (2021)

Se promueve el aprendizaje colectivo a través de Escuelas de Campo, grupos focales, y redes de intercambio de saberes. Además, se aplican métodos participativos (mapas comunitarios, planificación predial, evaluaciones colaborativas) que revalorizan el conocimiento tradicional y fomentan el aprendizaje horizontal. Para el soporte técnico insuficiente, la asistencia técnica personalizada forma parte central de la propuesta, mediante visitas semanales, resolución de problemas en tiempo real y seguimiento mensual. Esto garantiza el acompañamiento técnico constante, alineado con las

condiciones agroecológicas locales. Además, se promueve la creación de una red de técnicos locales capacitados que puedan sostener el proceso de manera descentralizada.

Para la falta de financiación, aunque la propuesta no es un instrumento financiero directo, sí contempla la capacitación en gestión organizativa y liderazgo comunitario. Esta formación fortalece la capacidad de los productores para acceder a fondos concursables, elaborar propuestas y negociar con instituciones públicas y privadas. A su vez, se fomenta la articulación con programas existentes del MIDAGRI, INIA, FAO, y ONG's que ya ofrecen mecanismos de financiamiento. (Terán et al., 2018) examinaron cinco casos e identificaron ocho factores interrelacionados que pueden actuar de manera independiente o conjunta para fomentar y sostener la expansión territorial de la agroecología. Estos elementos son: (1) situaciones críticas que generan nuevas posibilidades; (2) grupos organizados de la sociedad civil; (3) metodologías de aprendizaje experiencial; (4) prácticas agrícolas ecológicas; (5) discursos que movilizan; (6) asociaciones externas; (7) mercados receptivos; y (8) ventanas de oportunidad política.

Cada vez más países, estados y municipios solicitan apoyo de organismos intergubernamentales para guiar sus procesos de transición, enfocándose en tres áreas principales de trabajo: Conocimiento e innovación para sistemas alimentarios y agrícolas sostenibles, procesos políticos para la transformación de los sistemas alimentarios y agrícolas y la creación de conexiones para un cambio transformador. A pesar de la investigación permitió identificar las categorías principales de elementos que impactan en la expansión y adopción generalizada de prácticas agroecológicas en el contexto peruano. Es fundamental resaltar que entre los diversos participantes del sector existen perspectivas divergentes sobre la importancia relativa de estos factores (Anderson et al., 2019).

2.8 CASOS EXITOSOS DE IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS AGROECOLÓGICAS EN EL PERÚ

Una de las experiencias más emblemáticas en la implementación de prácticas agroecológicas en el Perú es la desarrollada por la Asociación Nacional de Productores Ecológicos del Perú (ANPE PERÚ) y sus organizaciones regionales. A continuación, se destacan dos casos significativos (ANPE-PERÚ, 2024).

ASOCIACIÓN DEPARTAMENTAL DE PRODUCTORES ECOLÓGICOS DE HUÁNUCO (ADPEH)

Constituida en el año 2002, esta organización cuenta con 150 socias y socios, de los cuales el 90% son mujeres. ADPEH ha sido clave en el desarrollo e implementación del Sistema de Garantía Participativo (SGP) en el país. Uno de sus logros más significativos ha sido la organización de eco-ferias semanales donde se comercializan productos agroecológicos certificados por el SGP, como frutas, tubérculos y derivados transformados artesanalmente.

ASOCIACIÓN REGIONAL DE PRODUCTORES ECOLÓGICOS DE AMAZONAS (ARPEAM)

ARPEAM se fundó en 2012 a partir de una organización de madres emprendedoras que buscaban reconocimiento y acceso a proyectos productivos. Hoy, cuenta con más de 600 socios, el 60% mujeres, distribuidos en 21 comunidades nativas. Han impulsado la producción agroecológica de alimentos locales y su comercialización en eco-ferias, promoviendo slogans como "productos sin químicos" y "salud de la Madre Tierra".

Además, han articulado esfuerzos con autoridades locales para institucionalizar estas ferias y han participado en programas de turismo comunitario agroecológico. Estas iniciativas han logrado:

- Implementar 32 eco-ferias regionales en todo el país.
- Incluir a 10,088 agricultores en procesos de certificación agroecológica mediante el SGP.
- Establecer una marca colectiva: “Frutos de la Tierra”, reconocida a nivel nacional.
- Articular la producción con más de 960 eco-bodegas en Lima Metropolitana.

3. METODOLOGÍA

3.1 UBICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La unidad de análisis es el departamento de San Martín, ubicado en la región amazónica del Perú, enfrenta desafíos significativos en términos de sostenibilidad agrícola y desarrollo rural. La agroecología se presenta como una alternativa viable para promover prácticas agrícolas sostenibles, mejorar la seguridad alimentaria y fortalecer las economías locales. Esta unidad de análisis propone un proceso de formación y asistencia técnica basado en la agroecología, con el objetivo de establecer lineamientos para la política pública en San Martín. El presente estudio de investigación, tiene un área que se extiende dentro de los límites geopolíticos del departamento de San Martín, abarcando una superficie total de 51,253.31 km² y situada a una altitud que varía entre 139 y 3080 metros sobre el nivel del mar (López y Alva, 2023).

3.2 TIPO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es de tipo cualitativa con enfoque fenomenológico, dado que se buscó comprender las experiencias y percepciones de los actores involucrados en la agroecología, especialmente de los agricultores. Según, Hernández et al. 2014 este tipo de estudio permite explorar realidades complejas en su contexto natural, mediante técnicas inductivas (Figura 2).

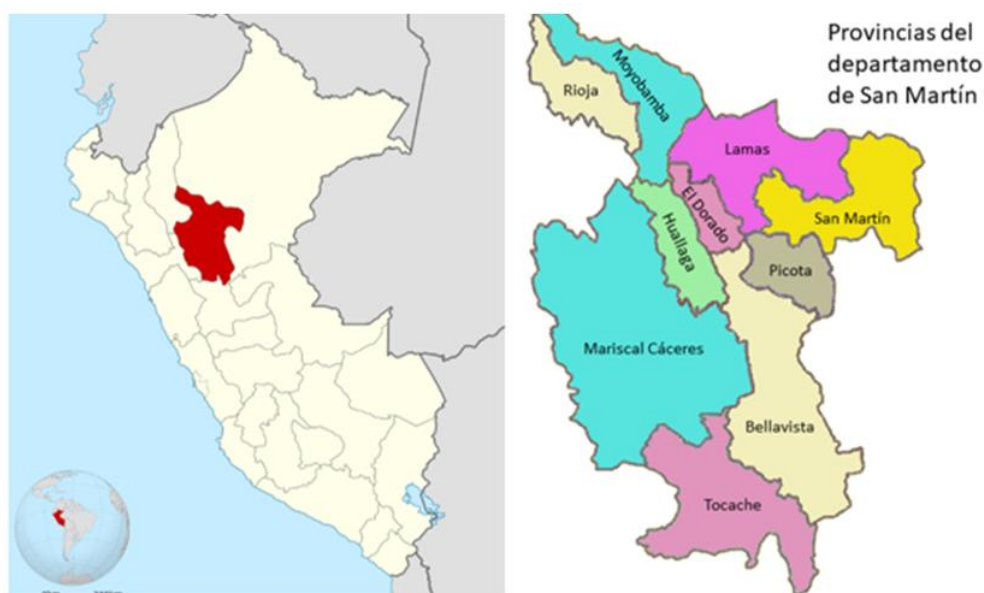


Figura 2. Mapa Político del Perú y departamento de San Martín

Fuente: Instituto Geográfico Nacional del Perú (IGN). Adaptado del Atlas Geográfico del Perú, edición 2023.

3.3 POBLACIÓN

La población de la presente investigación corresponde al total de agricultores en la región San Martín, esta información es proporcionada por el sistema de Sistema de Estadística Agraria (SIEA) del MIDAGRI, siendo un total 91224 productores agrícolas.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se realizó la recopilación de información basada en antecedentes el cual implica la revisión exhaustiva y análisis de documentos existentes, informes previos, estudios de caso, y cualquier otra fuente de información relevante que pueda proporcionar un contexto histórico y una comprensión profunda del tema de estudio. Según, Sánchez et al. 2021, la recopilación de datos a través de la revisión de antecedentes es una herramienta fundamental en la investigación, ya que proporciona un marco de referencia sólido, ahorra tiempo y recursos, para que los resultados seas válidos y confiables. Esta técnica se dio en 4 fases:

- Fase 1: Revisión Documental Extensa: Se profundizó en conceptos de agroecología, desarrollo rural, políticas públicas, y experiencias exitosas en otros contextos. Además, se recopiló información sobre la situación actual de la agricultura en San Martín, sus desafíos, potencialidades y políticas públicas existentes relacionadas con la agricultura familiar y la agroecología. Asimismo, se analizaron otras investigaciones, proyectos y programas previos relacionados con la formación y asistencia técnica en agroecología en Perú y, especialmente, en San Martín.
- Fase 2: Caracterización de la Agroecología en San Martín: Se identificó los diferentes sistemas de producción agroecológica existentes en la región (cultivos, crianza de animales, manejo de suelos, etc.). Asimismo, se mapeó a los actores involucrados en la agroecología en San Martín (productores, organizaciones campesinas, instituciones de investigación, gobierno, etc.). Finalmente, se evaluó las fortalezas y debilidades de la agroecología en la región, considerando aspectos técnicos, sociales, económicos y ambientales.
- Fase 3: Elaboración de un Documento Preliminar de Lineamientos: Se elaboró un primer borrador de los lineamientos para la política pública, considerando los hallazgos de las fases

anteriores, incluyendo la perspectiva de los productores y otros actores clave en la construcción de este documento.

- Fase 4: Validación y Refinamiento de los Lineamientos: Se organizó talleres con productores, técnicos, funcionarios y otros actores relevantes para validar y refinar los lineamientos propuestos, incorporando los aportes y sugerencias de los participantes en la mejora del documento.

3.5 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Los datos se organizaron y analizaron de manera cualitativa e interpretativa, identificando patrones, desafíos y oportunidades que sirvieron de base para estructurar la propuesta formativa y de política pública.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La región San Martín, situada en la selva alta del Perú, posee un alto potencial para el desarrollo agroecológico debido a su biodiversidad y las condiciones climáticas favorables para una agricultura sostenible. Sin embargo, uno de los principales desafíos para la consolidación de la agroecología en el Perú no solo es técnico o normativo, sino educativo y cultural. La falta de una educación ambiental estructurada, tanto en las escuelas rurales como en los espacios comunitarios, limita el desarrollo de una conciencia crítica respecto a los impactos de la agricultura convencional y las oportunidades de los sistemas sostenibles. Actualmente, la educación ambiental formal es débil y fragmentada. Aunque el MINEDU promueve desde el Currículo Nacional algunas competencias vinculadas al cuidado del ambiente, estas no han sido adaptadas a las realidades rurales ni articuladas con enfoques agroecológicos. En la mayoría de escuelas rurales, los estudiantes no reciben formación sobre el uso responsable del suelo, la biodiversidad agrícola o las tecnologías sostenibles. Asimismo, también enfrenta retos significativos relacionados con la deforestación, el uso intensivo de insumos químicos y la falta de acceso a tecnologías sostenibles. Este análisis tiene como objetivo identificar el estado actual del desarrollo agroecológico en la región, como base para proponer un proceso de formación y asistencia técnica alineado con lineamientos de política pública (Tabla 1).

Tabla 1. Estado actual del desarrollo agroecológico en la región de San Martín

Aspecto	Estado Actual	Fuente/Observaciones
Políticas Públicas	Implementación limitada de programas de apoyo a la agroecología. Proyectos alineados con estrategias nacionales como el Plan de Agricultura Familiar y Cambio Climático.	Ministerio de Desarrollo Agrario y Riego (MIDAGRI). (2020). Plan Nacional de Agricultura Familiar 2021-2030. Lima, Perú
Prácticas Agroecológicas	Presencia de iniciativas de sistemas agroforestales y manejo de suelos, pero con baja adopción masiva debido a recursos limitados y falta de capacitación técnica.	López, R., y Gómez, M. (2022), "Impacto de los sistemas agroforestales en el desarrollo sostenible de comunidades rurales en la Amazonía"
Capacitación y Asistencia	Escasa cobertura de programas de extensión agropecuaria. Predomina el enfoque en cultivos tradicionales (cacao, café) bajo sistemas mixtos.	Gobierno Regional de San Martín. Informe de Diagnóstico Regional de la problemática del sector agrario de la Región San Martín.
Articulación Institucional	Articulación entre instituciones públicas y privadas en desarrollo, pero con desafíos para garantizar una coordinación efectiva y sostenible a largo plazo.	Ministerio de Desarrollo Agrario y Riego (MIDAGRI).
Acceso a Tecnología	Baja disponibilidad de tecnologías sostenibles adaptadas al contexto local, como riego eficiente y herramientas digitales para pequeños agricultores.	Estudios de organizaciones como la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación)
Mercados y Comercialización	Aumento de ferias y mercados locales para productos agroecológicos, aunque con poca integración en cadenas de valor a nivel regional y nacional.	Merelyn Valdivia-Díaz, Jean François Le Coq. Propuesta de hoja de ruta para el escalamiento de la Agroecología en Perú.
Sostenibilidad Ambiental	Incremento en prácticas conservacionistas en zonas de intervención agroforestal, pero con impactos aún limitados en la mitigación de deforestación y cambio climático.	Indicadores ambientales de proyectos agroforestal

Fuente: Elaboración propia.

El estado actual del desarrollo agroecológico en la región San Martín muestra un potencial significativo, pero también evidencia brechas importantes. En el ámbito político, si bien existen algunas iniciativas, es esencial consolidar una política regional que integre de manera efectiva a los diferentes actores. Las prácticas agroecológicas están presentes pero limitadas a ciertos grupos y zonas, lo que indica la necesidad de escalarlas y adaptarlas a diferentes contextos locales.

La carencia de programas amplios de capacitación y asistencia técnica frena el avance de la agroecología, especialmente en pequeños productores. Asimismo, la tecnología disponible no responde a las necesidades sostenibles de estos sistemas productivos. Las cadenas de valor, aunque

en crecimiento, necesitan organización y fortalecimiento para conectar mejor a los productores con los mercados.

El limitado acceso al financiamiento y los esfuerzos educativos insuficientes dificultan la adopción masiva de la agroecología. Sin embargo, la participación comunitaria activa representa una base sólida para el desarrollo de proyectos, siempre y cuando se fomente la articulación entre comunidades, instituciones y el sector privado (Tabla 2).

Tabla 2. Factores influyentes en el desarrollo Agroecológico

Categoría	Factores Positivos	Factores Limitantes
Económicos	Diversidad de cultivos comerciales con potencial agroecológico	Falta de acceso a mercados diferenciados y precios justos
Sociales	Alta participación de pequeños agricultores y comunidades campesinas	Bajo nivel de organización comunitaria y limitada inclusión de género
Ambientales	Disponibilidad de recursos naturales y biodiversidad significativa	Deforestación y uso intensivo de suelos
Técnicos	Existencia de iniciativas locales de agroecología y conocimiento tradicional	Insuficiencia en la capacitación técnica y asistencia especializada
Institucionales	Presencia de programas y políticas públicas favorables (como la Ley 31368)	Falta de coordinación entre niveles de gobierno y recursos limitados
Culturales	Conservación de prácticas agrícolas tradicionales y valoración de la agroecología	Resistencia al cambio hacia técnicas sostenibles
Tecnológicos	Avances en sistemas de información y herramientas para la extensión agropecuaria	Brecha digital y limitada infraestructura tecnológica en zonas rurales

Fuente: Elaboración propia

La identificación de estos factores es crucial para el desarrollo exitoso de la agroecología en San Martín. Es necesario un enfoque integral que considere las interacciones entre estos factores y promueva la colaboración entre diferentes actores, incluyendo el gobierno, las comunidades locales, y las organizaciones no gubernamentales. En el marco de la propuesta de formación de esta investigación, se considera fundamental articular la asistencia técnica con procesos de educación comunitaria y

concientización ambiental, reconociendo que la agroecología no solo requiere nuevas técnicas, sino nuevas formas de ver, sentir y habitar el territorio.

En muchas comunidades rurales del Perú —como en San Martín, Cajamarca, Cusco o Ucayali—, los agricultores conservan prácticas agrícolas que favorecen la biodiversidad, como el policultivo, el uso de semillas nativas, la crianza tradicional de animales y la conservación de suelos mediante barreras vivas. Estas acciones no solo tienen un valor técnico, sino también ritual y comunitario, como ocurre en las faenas colectivas, las mingas o las celebraciones vinculadas a la siembra y cosecha. En la región San Martín, el enfoque intercultural es clave para que la propuesta de formación y asistencia técnica tenga pertinencia. La participación activa de agricultores quechuas-lamistas, mestizos y colonos debe considerar no solo sus conocimientos productivos, sino también sus cosmovisiones, formas de organización y lenguas locales.

Es así que, la propuesta de proceso de formación y asistencia técnica basado en la agroecología constituye un recurso fundamental para fortalecer las capacidades de los actores involucrados en la transición hacia sistemas agroalimentarios sostenibles en el departamento de San Martín. Diseñada como herramienta educativa y práctica, esta guía se enfoca en el desarrollo de competencias para la implementación de prácticas agroecológicas, promoviendo un enfoque participativo y adaptado a la diversidad de contextos locales. Desde una perspectiva de competencias, esta guía ofrece a los facilitadores y técnicos una serie de herramientas para identificar, desarrollar y evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la adopción de la agroecología. Asimismo, fomenta un enfoque andragógico que promueve la participación activa de los agricultores y otros actores relevantes, estableciendo un diálogo constante y una retroalimentación continua entre capacitadores y participantes.

La Ley N° 31368, publicada el 7 de diciembre de 2021, regula el servicio de extensión agropecuaria en el Perú, con el objetivo de mejorar el acceso de los productores agrarios, pecuarios y forestales a servicios tecnológicos y de innovación. Este marco normativo busca fortalecer la productividad y competitividad del sector, priorizando la agricultura familiar, que constituye el 97% de los agricultores en el país.

Los hallazgos muestran que la región San Martín cuenta con un alto potencial agroecológico debido a su biodiversidad y condiciones climáticas. Sin embargo, enfrenta retos significativos como la deforestación, el uso intensivo de insumos químicos y la baja adopción de tecnologías sostenibles.

Estos resultados concuerdan con los planteamientos de (Valdivia; Le Coq, 2021) quienes destacan barreras similares en el contexto nacional, como la falta de articulación entre políticas y las carencias en capacitación técnica. Además, el estudio del MIDAGRI (2020) refuerza esta interpretación al evidenciar que las iniciativas de capacitación y asistencia técnica han tenido un impacto limitado debido a la baja accesibilidad tecnológica y a las restricciones operativas en contextos rurales. En cuanto a las políticas públicas, si bien existen programas como el Plan Nacional de Agricultura Familiar y Cambio Climático, su implementación es fragmentada y con recursos insuficientes, lo que limita su impacto.

Las prácticas agroecológicas, como los sistemas agroforestales, muestran resultados positivos en las zonas donde se han implementado, pero carecen de una adopción masiva debido a la escasez de recursos y formación adecuada. Esta situación refleja la necesidad de fortalecer la coordinación interinstitucional, una deficiencia. Además, la tecnología disponible para los agricultores es insuficiente y poco adaptada al contexto local, como lo destacan los estudios de la FAO. Esto repercute en la capacidad de los productores para adoptar prácticas sostenibles. Por otro lado, aunque los mercados locales para productos agroecológicos han crecido, su integración en cadenas de valor regionales y nacionales es incipiente, un aspecto que también identifica de Valdivia-Díaz; Le Coq, 2021 como un obstáculo clave para el escalamiento agroecológico. Las implicaciones de estos resultados son múltiples y abarcan tanto el ámbito político como práctico. En el ámbito político, los resultados destacan la importancia de consolidar políticas públicas que integren eficazmente a todos los actores involucrados en el desarrollo agroecológico, tanto a nivel regional como nacional. La implementación de programas de apoyo a la agroecología debe ser más amplia y sostenida, superando las limitaciones actuales. A nivel práctico, los hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer la capacitación técnica de los agricultores y la provisión de tecnologías adaptadas a las condiciones locales para asegurar la adopción de prácticas agroecológicas en mayor escala. Este estudio presenta varias limitaciones, se encuentra la disponibilidad limitada de datos actualizados sobre las prácticas agroecológicas en la región, así como la dependencia de informes institucionales que pueden no reflejar plenamente las dinámicas locales.

Con relación al objetivo identificar los factores influyentes en el desarrollo agroecológico en el departamento de San Martín, un territorio con un potencial significativo para la agroecología, pero también con varios retos que dificultan su consolidación. A través de la recopilación y análisis de datos, se identificaron una serie de factores clave organizados en diferentes categorías: económicas, sociales,

ambientales, técnicas, institucionales, culturales y tecnológicas. Los resultados muestran una realidad compleja en la que existen factores positivos y limitantes que afectan al desarrollo agroecológico en la región. Entre los factores positivos se destacan la diversidad de cultivos comerciales con potencial agroecológico, la alta participación de pequeños agricultores y comunidades campesinas, y la disponibilidad de recursos naturales y biodiversidad significativa. Estos aspectos son fundamentales para el éxito de la agroecología, ya que permiten la diversificación de sistemas productivos, la integración de saberes tradicionales y la explotación sostenible de los recursos locales. Sin embargo, también emergen factores limitantes que dificultan el pleno desarrollo de la agroecología. Entre ellos, la falta de acceso a mercados diferenciados y precios justos, la insuficiencia de capacitación técnica, la deforestación, el uso intensivo de suelos y la resistencia al cambio hacia técnicas sostenibles. Estos obstáculos coinciden con las preocupaciones señaladas en estudios previos, como los de (Rivera, 2021) que enfatizan la importancia de la participación comunitaria, la articulación de actores y el fortalecimiento de políticas públicas para superar desafíos similares en América Latina. A pesar de las políticas favorables, como la Ley 31368, la falta de coordinación entre niveles de gobierno y los recursos limitados dificultan la implementación efectiva de estas estrategias. Además, la brecha digital y la infraestructura tecnológica limitada en las zonas rurales son aspectos que requieren atención urgente, como se ha señalado en investigaciones previas (Ordinola, 2023). La adopción de nuevas tecnologías y el fortalecimiento de los sistemas de información son cruciales para mejorar la extensión agropecuaria y promover la innovación en la agricultura. Asimismo, una de las principales limitaciones de este estudio es la dependencia de fuentes secundarias y la recopilación de datos mediante entrevistas a un número limitado de actores locales. Esto podría haber restringido la variedad de perspectivas y experiencias reflejadas en los resultados. Además, la investigación se centró en un solo departamento, lo que limita la generalización de los hallazgos a otras regiones del país. Sería necesario ampliar el alcance geográfico y diversificar las metodologías para obtener una visión más completa y representativa de la realidad agroecológica en Perú. Dado el contexto y las limitaciones identificadas, es esencial que futuras investigaciones profundicen en algunos aspectos específicos del desarrollo agroecológico. Se recomienda investigar más a fondo las estrategias efectivas de capacitación técnica y asistencia especializada, así como explorar la viabilidad de mecanismos para mejorar el acceso de los pequeños agricultores a mercados diferenciados y precios justos. Sería útil realizar estudios que evalúen el impacto de las políticas públicas actuales, en la adopción de prácticas agroecológicas y la mejora de la calidad de vida en las comunidades rurales.

La propuesta de un proceso de formación y asistencia técnica en agroecología para el departamento de San Martín, que se basa en el enfoque de sostenibilidad agrícola, ha sido diseñada para enfrentar los retos que enfrenta la región debido a las prácticas agrícolas convencionales que afectan la salud del suelo, la biodiversidad y la sostenibilidad de los sistemas productivos. La capacitación a agricultores en técnicas agroecológicas, la implementación de parcelas demostrativas y el establecimiento de una red de intercambio de conocimientos buscan promover una transición hacia sistemas agrícolas más sostenibles y resilientes. Los resultados son interpretados a la luz de los antecedentes y enfoques previos en otros contextos. Según (Rivera, 2021), la integración de la agroecología como herramienta para enfrentar desafíos socioambientales y económicos es fundamental, y su éxito depende de una participación activa de las comunidades, así como de la articulación de actores clave en el proceso. Este enfoque participativo también se refleja en la guía de (The Nature Conservancy, 2020), que subraya la importancia de combinar conocimientos técnicos con saberes ancestrales, una metodología que podría enriquecer la propuesta en San Martín, un área con una rica tradición de prácticas agrícolas locales. La propuesta diseñada en San Martín coincide con estos enfoques al incorporar una metodología participativa, en la que los agricultores no solo son receptores de información, sino también protagonistas en el proceso de aprendizaje y retroalimentación. La creación de parcelas demostrativas y la evaluación continua del impacto reflejan las mejores prácticas observadas en Colombia y Brasil, como sugiere (Rivera, 2021), donde se observó que las fincas modelo y los intercambios de conocimiento entre agricultores fueron clave para la adopción de prácticas agroecológicas sostenibles. Sin embargo, existen limitaciones que deben ser consideradas en la implementación de esta propuesta. Aunque los enfoques de capacitación y asistencia técnica son sólidos, la variabilidad de los contextos locales, las limitaciones de acceso a recursos tecnológicos y la posible resistencia al cambio en las comunidades rurales pueden presentar desafíos significativos. La implementación de políticas públicas en agroecología debe tener en cuenta las condiciones socioculturales específicas de cada región, lo cual también aplica en el caso de San Martín, donde los agricultores podrían estar acostumbrados a prácticas tradicionales que se alejan de la agroecología. Además, la disponibilidad de personal capacitado en agroecología y la infraestructura necesaria para llevar a cabo las actividades de formación y monitoreo son aspectos críticos que pueden limitar el éxito del proyecto. La falta de recursos y la necesidad de alianzas estratégicas con organizaciones nacionales e internacionales son desafíos adicionales que podrían retrasar los resultados esperados.

La implementación de políticas públicas en el sector agrícola, particularmente aquellas enfocadas en el desarrollo agroecológico, tiene el potencial de transformar las prácticas productivas y mejorar la sostenibilidad ambiental y económica de las comunidades rurales. En el caso del departamento de San Martín, se proyecta que las políticas de capacitación y asistencia técnica agroecológica generen resultados clave, como el fortalecimiento de la competitividad agrícola, la mejora de la productividad y la preservación de los recursos naturales.

Este estudio busca estimar los resultados de la implantación de estas políticas en base a lineamientos normativos y su alineación con las leyes y programas vigentes en el Perú, con énfasis en los marcos normativos y los procesos de capacitación. Los resultados estimados de la implementación de estas políticas muestran una tendencia positiva en varios aspectos. Primero, el fortalecimiento de la sostenibilidad ambiental, al reducir el uso de agroquímicos y promover la conservación de la biodiversidad, coincide con las conclusiones de estudios previos. Además, la capacitación en prácticas agroecológicas mejorará la competitividad de los productos agropecuarios locales, lo que puede abrir mercados nacionales e internacionales. Un aspecto clave identificado en este estudio es el uso de nuevas tecnologías para el monitoreo y gestión en tiempo real de las condiciones agroecológicas. Esto resalta la importancia de la innovación tecnológica como un elemento central en la mejora de las prácticas agrícolas, lo cual se alinea con las políticas de capacitación y asistencia técnica descritas por (Díaz, 2014), quien observó que la infraestructura tecnológica en el sector agrícola es esencial para la modernización del sector y la integración de mercados. Las políticas propuestas tienen implicaciones tanto a nivel social como económico. La mejora en las condiciones de vida de las comunidades rurales a través de la capacitación y la asistencia técnica en agroecología puede aumentar el empleo en el sector agrícola y mejorar las condiciones económicas de los agricultores. La integración de las prácticas agroecológicas en los mercados locales y regionales, apoyada por iniciativas como la Red Peruana de Comercio Justo, promoverá la inclusión social y la justicia económica. Asimismo, es necesario realizar investigaciones adicionales que exploren las barreras para la implementación efectiva de las políticas públicas agroecológicas en San Martín. Además, se recomienda evaluar el impacto de las tecnologías emergentes en la agricultura sostenible y cómo estas pueden ser adaptadas a las condiciones específicas de la región. La colaboración entre entidades gubernamentales y organizaciones no gubernamentales, que juegan un papel clave en la capacitación de los productores, también debe ser estudiada para identificar buenas prácticas y mejorar la eficiencia de los programas.

Finalmente, la agroecología surge como una respuesta completa a los principales retos ambientales y alimentarios de nuestro tiempo, especialmente frente al cambio climático y los problemas de malnutrición. En Perú, estos efectos climáticos ya golpean duramente el campo: las lluvias son impredecibles, aparecen más plagas, los suelos se degradan y se pierde diversidad en los cultivos tradicionales. Ante esta realidad, la agroecología propone alternativas concretas como los sistemas de cultivo variados, plantas más resistentes, cuidado del suelo, producción cercana a los consumidores y menor dependencia de productos químicos externos. Estudios realizados de la FAO (2019) demuestran que estos sistemas ayudan a capturar carbono del aire, requieren menos fertilizantes artificiales y consumen menos agua y combustible para transporte. También aprovechan mejor los recursos de cada zona y reciclan nutrientes, haciendo que las familias campesinas sean menos vulnerables cuando llegan sequías o inundaciones. Siendo así que, la agroecología se conecta directamente con la soberanía alimentaria y la salud de las personas, cuando se producen y consumen alimentos frescos, variados y sin químicos ni procesados industriales, las dietas mejoran y respetan las tradiciones locales. Las ferias de productores, mercados de barrio y venta directa que caracterizan muchas iniciativas agroecológicas permiten que la gente acceda fácilmente a comida sana y de temporada, creando vínculos más cercanos entre quienes cultivan y quienes consumen (Freire et al., 2024).

5. CONCLUSIÓN

El estado actual del desarrollo agroecológico en la región San Martín presenta tantas oportunidades como retos significativos. La biodiversidad y las condiciones climáticas favorables representan una ventaja comparativa, pero para materializar su potencial es esencial superar las barreras identificadas en este estudio. La articulación efectiva entre comunidades, instituciones y el sector privado, así como la inversión en educación y tecnología sostenible, son pasos imprescindibles para avanzar hacia un modelo agroecológico resiliente y sostenible.

Por tanto, este estudio proporciona una visión integral de los factores que influyen en el desarrollo agroecológico en San Martín. Si bien existen aspectos positivos que favorecen la transición hacia un modelo agroecológico, los desafíos, especialmente los relacionados con la capacitación técnica, el acceso a mercados y la infraestructura, requieren atención urgente. Un enfoque coordinado entre los diferentes actores involucrados y una implementación más efectiva de políticas públicas son claves para garantizar el éxito de la agroecología en la región y, potencialmente, en otras partes de Perú.

De este modo, la propuesta de formación y asistencia técnica en agroecología para el departamento de San Martín se basa en un enfoque sólido respaldado por experiencias previas de éxito. Si bien existen limitaciones relacionadas con la infraestructura y las condiciones locales, los beneficios potenciales en términos de sostenibilidad ambiental, mejora de la productividad y fortalecimiento de las comunidades rurales son significativos. Las investigaciones futuras deberán enfocarse en superar estas limitaciones y en monitorear el impacto a largo plazo de las prácticas agroecológicas implementadas, para garantizar la replicabilidad del modelo en otras regiones del país.

La implantación de políticas públicas de capacitación y asistencia técnica integral con enfoque agroecológico en San Martín tiene el potencial de generar beneficios significativos para las comunidades rurales, tanto en términos de sostenibilidad ambiental como de competitividad económica. Sin embargo, la efectividad de estas políticas dependerá de la coordinación interinstitucional, la asignación adecuada de recursos y la continuidad de las iniciativas.

REFERENCIAS

- ALVARADO, Fernando; SIURA, Saray; MANRIQUE, Antonieta. Vista de Perú: Historia del movimiento agroecológico 1980-2015. *Agroecología*, v. 2, n. 10, p. 77–84, 2015.
- ANDERSON, Colin Ray et al. From Transition to Domains of Transformation: Getting to Sustainable and Just Food Systems through Agroecology. *Sustainability*, v. 11, n. 19, p. 5272, 25 set. 2019.
- ANPE-PERÚ. Articulación nacional de productores ecológicos incidiendo en políticas y creando mercados para la agroecología . Disponible em: <<https://anpeperu.org/wp-content/uploads/2024/11/1.-Costa-Sierra-y-Amazonia-Peru-ANPE-1.pdf>>. Acceso em: 11 jun. 2025.
- ARDILA VÁSQUEZ, Jorge. Extensión rural para el desarrollo de la agricultura y la seguridad alimentaria : aspectos conceptuales, situación y una visión de futuro. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), 2010.
- ÁVILA ROMERO, León Enrique et al. Agroecology as the alternative: movement, science and practice for food justice and sovereignty. *Interdisciplina*, v. 7, n. 19, p. 195–218, 25 jan. 2019.
- CALLE COLLADO, Ángel; VARA SANCHEZ, Isabel; CUÉLLAR PADILLA, Mamen. La Transición social Agroecológica. *Socioeco.org*, p. 81–102, 2013.
- CEVALLOS SUAREZ, Marco; URDANETA ORTEGA, Fátima; JAIMES, Edgar. Development of agroecological production systems: Dimensions and indicators for their study. *Revista de Ciencias Sociales*, v. XXV, n. 3, p. 172–185, 2019.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley N° 29196 - Ley de Promoción de la Producción Orgánica o Ecológica. Disponible em: <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2006_2011/ADLP/Normas_Legales/29196-LEY.pdf>. Acceso em: 29 maio. 2025.
- CUEVAS REYES, Venancio et al. Asistencia técnica en el sector agropecuario en México: análisis del VIII censo agropecuario y forestal. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, v. 3, n. 5, p. 943–957, 2012.
- DÍAZ BUENDIA, Jesús Rolando. Enfoque de asistencia técnica y capacitación para agricultores clientes del vanco agropecuario - AGROBANCO. Tesis de Pregrado—Lima: Universidad Nacional Agraria La Molina, 2014.
- DÍAZ SÁNCHEZ, José. Tipos de agricultura: ¿Sabes cuáles son? . *Agriquito*, Noticias Agrícolas, 5 jul. 2023.
- ESTRADA PAREDES, Oscar Rivaldo. Efectos de los tipos de asistencia técnica en la producción agrícola del Perú. TesisdeGrado—Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, 2022.
- FAO. La agroecología y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Agroecologi*, 2024.
- FARIAS, Luciano Ferreira et al. Agro-ecological transition in rural settlement in Chapada dos Veadeiros. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, v. 62, n. 4, 2024.

- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNANDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. sexta ed. [S.l.]: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V., 2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI). Resultados de la Encuesta Nacional Agropecuaria - ENA 2022. Plataforma del Estado Peruano, 24 jul. 2023.
- LARRAZABAL, Mariano. Tipos de Agricultura ¿Cuáles Son y Cómo se Clasifican? Definición y Conceptos. Blog de Bialar. AgroMarketing Digital., 22 fev. 2021.
- LONDOÑO AZUERO, Juan Sebastián. Análisis de las políticas públicas de asistencia técnica agropecuaria en Colombia durante el período 2008-2018. Tesis de pregrado—[S.l.]: Universidad Santo Tomás, 2020.
- MINISTERIO DE AGRICULTURA Y RIEGO (MINAGRI). MINAGRI implementa lineamientos para capacitación y asistencia técnica agraria virtual. Instituto Nacional de Innovación Agraria, 16 jun. 2020.
- MINISTERIO DE DESARROLLO AGRARIO Y RIEGO – MIDAGRI. Perú: resultados de la Encuesta Nacional Agropecuaria (ENA 2022). Economía, 27 jul. 2023.
- MINISTERIO DE DESARROLLO AGRARIO Y RIEGO (MIDAGRI). Fortalecimiento de capacidades. Perú: [S.n.]. Disponible em: <<https://siea.midagri.gob.pe/portal/publicacion/fortalecimiento-capacidades-anual>>. Acceso em: 7 dez. 2024.
- NICHOLLS, Clara I.; ALTIERI, Miguel A. Pathways for the amplification of agroecology. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, v. 42, n. 10, p. 1170–1193, 26 nov. 2018.
- ORDINOLA, Miguel. Asistencia técnica y capacitación en la agricultura peruana. *Agraria: Agencia Agraria de Noticias*, 20 set. 2023.
- PAZ, Raúl Gustavo et al. Agroecological transitions in four community experiences in Santiago del Estero, Argentina: their possible viability and emancipatory potential from multiple alternatives. *REVISTA NERA*, v. 27, n. 1, 13 dez. 2023.
- QUISPE CONDE, Yésica. Contribución del manejo agroecológico en familias campesinas y servicios ecosistémicos frente al cambio climático en la cuenca Mariño, Apurímac, Perú. Tesis de Posgrado—Perú: Universidad Nacional Agraria La Molina, 2019.
- RIVERA, Linda. Propuesta de lineamientos de política pública en agroecología para Colombia. *Sembrando Capacidades*, p. 1–84, 2021.
- SÁNCHEZ, M. J.; FERNÁNDEZ, M.; DÍAZ, J. C. Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 2021.
- SILIPRANDI, Emma; GÓMEZ, Jimena. Agroecology at UN level: The FAO's Scaling up Agroecology Initiative. . *Food4Transformation*, 18 maio 2021.
- SWANSON, E. Global review of good agricultural extension and advisory service practices. FAO, Rome, p. 82, 2008.

TERÁN, M. et al. Bringing agroecology to scale: Key drivers and emblematic cases. *Journal Agroecology and Sustainable Food Systems*, v. 42, n. 6, p. 637–665, 2018.

THE NATURE CONSERVANCY. Guía práctica para realizar asistencia técnica a sistemas productivos agroecológicos familiares y comunitarios. Colombia: [S.n.]. Disponible em: <https://www.nature.org/content/dam/tnc/nature/en/documents/AFC_Guia_Asiistencia_tecnica_pagingas_baja.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2024.

VALDIVIA DÍAZ, Merelyn; FRANCOIS LE COQ, Jean. Hacia una hoja de ruta para el escalamiento de la Agroecología en Perú: un análisis de las políticas, programas y factores limitantes actuales. *Agritrop*, p. 1–9, jan. 2021.

VALDIVIA-DÍAZ, M.; LE COQ, JF. Hacia una hoja de ruta para el escalamiento de la Agroecología en Perú: un análisis de las políticas, programas y factores limitantes actuales. Programa de investigación del CGIAR en Cambio Climático, Agricultura y Seguridad Alimentaria (CCAFS) y Centro Internacional de Agricultura Tropical – CIAT—Colombia: Alianza Bioversity-CIAT, 2021.

VICENTE-VICENTE, José Luis et al. Scaling agroecology for food system transformation in metropolitan areas: Agroecological characterization and role of knowledge in community-supported agriculture farms connected to a food hub in Berlin, Germany. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, v. 47, n. 6, p. 857–889, 3 jul. 2023.

ZÚNIGA, Donaldo; MENDOZA, Rafael. Introducción a la agroecología/conceptualización. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), p. 3, 2021.

Capítulo 15

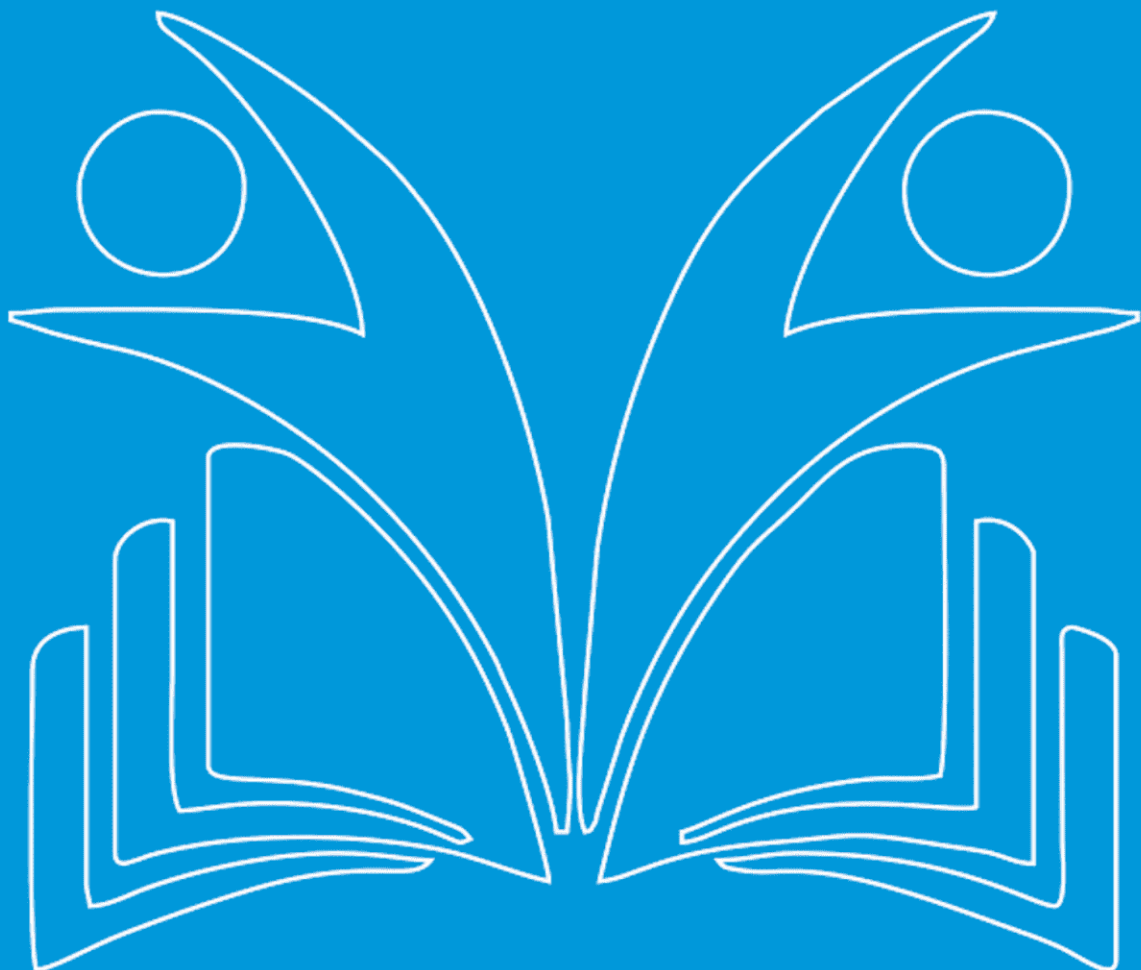


10.37423/251010412

UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DA CARGA DE TRABALHO E DO RISCO PSICOSSOCIAL EM EQUIPES DE INOVAÇÃO

Hélio Craveiro Pessoa Júnior

Universidade de Brasília



RESUMO

Este artigo analisa a dissonância inerente ao trabalho em equipes de inovação, onde a alta demanda e a cultura de performance contínua, embora motivadoras, geram significativos riscos psicossociais. Utilizando os modelos teóricos Demanda-Controle (Karasek) e Desequilíbrio Esforço-Recompensa (Siegrist), o estudo desconstrói a percepção da carga de trabalho (quantitativa, qualitativa, cognitiva e emocional) em ambientes ágeis. Argumenta-se que a autonomia prometida por metodologias como Scrum e Kanban é frequentemente erodida pela pressão por entregas rápidas e pela cultura fail fast, deslocando o trabalho do quadrante 'ativo' para o de 'alta exigência'. Adicionalmente, a análise revela um desequilíbrio crônico entre o elevado esforço (intensificado pela superdedicação) e a insuficiência de recompensas (reconhecimento, segurança, progressão), exacerbando o risco de burnout. O artigo conclui que a mitigação desses riscos depende de uma liderança focada na segurança psicológica e da implementação de práticas de Sustainable Job Design, que alinhem a inovação com o bem-estar dos colaboradores.

Palavras-chave: Riscos Psicossociais, Carga de Trabalho, Equipes de Inovação, Cultura Ágil, Estresse Ocupacional, Modelo Demanda-Controle, Modelo Esforço-Recompensa.

1. INTRODUÇÃO

As equipes de inovação, frequentemente situadas em setores de tecnologia, startups e departamentos de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), são amplamente celebradas como o epicentro da criatividade, autonomia e engajamento no mundo corporativo contemporâneo. São ambientes projetados para atrair talentos que buscam propósito, desafio intelectual e a oportunidade de criar soluções disruptivas. Contudo, sob essa fachada de dinamismo e empoderamento, emerge um paradoxo preocupante: esses mesmos ambientes registram, de forma crescente, altos níveis de estresse, esgotamento profissional (burnout) e rotatividade de pessoal (turnover) (Guimarães; Salgado, 2021; American Psychiatric Association, 2023).

Este artigo propõe o conceito de "Dissonância do Esforço" para descrever e analisar essa contradição fundamental. A dissonância reside na desconexão entre o propósito percebido do trabalho — criar, inovar, resolver problemas complexos — e a experiência vivida pelos profissionais, que é frequentemente marcada por uma pressão incessante, prazos irrealistas, alta carga cognitiva e uma cultura que normaliza o sacrifício pessoal em nome da performance. Esta dissonância, argumenta-se, é o principal catalisador dos riscos psicossociais específicos a esses contextos laborais.

A relevância deste estudo é amplificada pelo crescimento exponencial da economia do conhecimento e pela disseminação global de metodologias ágeis, como Scrum e Kanban, que se tornaram o padrão para a gestão de projetos de inovação (Gartner, 2021; Starsoft, 2023). Embora essas metodologias prometam flexibilidade e empoderamento, sua implementação em um cenário cultural que glorifica o excesso de trabalho pode ter consequências deletérias para a saúde mental dos trabalhadores (Oliveira, 2025; Jurídico Ágil, 2023). Compreender os mecanismos psicossociais subjacentes a essa dinâmica é, portanto, uma tarefa urgente para a psicologia organizacional e para a gestão de pessoas.

O objetivo central deste artigo é analisar criticamente a percepção da carga de trabalho e os riscos psicossociais em equipes de inovação. Para tal, serão utilizadas como lentes teóricas dois dos mais influentes modelos de estresse ocupacional: o Modelo Demanda-Controle (JDC), de Robert Karasek, e o Modelo Desequilíbrio Esforço-Recompensa (ERI), de Johannes Siegrist. A aplicação conjunta desses modelos permite expor as múltiplas facetas da "Dissonância do Esforço", revelando como um trabalho aparentemente "ativo" e desafiador pode, simultaneamente, ser fonte de um desequilíbrio crônico que compromete o bem-estar.

A estrutura do artigo foi desenhada para guiar o leitor de forma progressiva. A seção 2 apresenta o referencial teórico, detalhando os modelos JDC e ERI. A seção 3 caracteriza a natureza singular do trabalho em equipes de inovação, abordando a cultura ágil, a hustle culture e o paradigma fail fast. A seção 4 constitui o núcleo analítico, aplicando os modelos teóricos para dissecar a dissonância e identificar os principais riscos psicossociais. Finalmente, a seção 5 propõe estratégias de mitigação focadas no papel da liderança e no conceito de Sustainable Job Design, concluindo com as considerações finais na seção 6.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: MODELOS DE ANÁLISE DO ESTRESSE OCUPACIONAL

Para compreender a complexidade dos riscos psicossociais em ambientes de inovação, é fundamental recorrer a modelos teóricos robustos que expliquem a relação entre as características do trabalho e a saúde do trabalhador. O Modelo Demanda-Controle (JDC) de Karasek e o Modelo Desequilíbrio Esforço-Recompensa (ERI) de Siegrist oferecem arcabouços complementares, focando, respectivamente, na estrutura da tarefa e no contrato social do trabalho.

2.1 O MODELO DEMANDA-CONTROLE (JDC) DE KARASEK: A HIPÓTESE DO TRABALHO ATIVO

Proposto por Robert Karasek (1979), o Modelo Demanda-Controle (JDC) tornou-se um dos mais utilizados para investigar o estresse ocupacional (De Lange et al., 2003). Sua premissa central é que o estresse no trabalho não resulta apenas de altas demandas, mas da interação entre as demandas impostas ao trabalhador e o grau de controle que ele possui para enfrentá-las (Karasek, 1979; Karasek; Theorell, 1990). O modelo é bidimensional, composto pelas seguintes dimensões:

- **Demanda Psicológica:** Refere-se às exigências psicológicas que o trabalhador enfrenta. Abrange tanto a carga de trabalho quantitativa (volume, ritmo acelerado, pressão de tempo) quanto a qualitativa (tarefas complexas, interrupções inesperadas, conflito de papéis) (Karasek, 1979; Araújo; Karasek, 2008).
- **Controle (Latitude de Decisão):** Esta dimensão é a mais inovadora do modelo e representa a capacidade do trabalhador de influenciar seu ambiente de trabalho. É composta por dois subcomponentes: a autoridade para tomar decisões (autonomia para decidir como e

quando realizar as tarefas) e a oportunidade de usar e desenvolver habilidades (variedade de tarefas, criatividade, aprendizado contínuo) (Karasek, 1979; Demerouti et al., 2001).

A interação entre níveis altos e baixos dessas duas dimensões gera quatro tipos de experiências de trabalho, ou quadrantes, que predizem diferentes desfechos para a saúde e o comportamento do trabalhador (Karasek, 1979; Alves et al., 2004; Griep et al., 2005):

1. Trabalho Ativo (Alta Demanda, Alto Controle): Considerado o quadrante ideal. As altas demandas são vistas como desafios que, combinados com um alto grau de controle, promovem aprendizado, motivação, desenvolvimento de novas habilidades e satisfação. O estresse potencial é canalizado para a ação produtiva, e este é o quadrante que, em teoria, melhor descreveria o trabalho em equipes de inovação (Karasek, 1979; Karasek; Theorell, 1990).
2. Alta Exigência (Alta Demanda, Baixo Controle): Este é o quadrante de maior risco para a saúde. A exposição simultânea a uma forte pressão e à incapacidade de influenciar o processo de trabalho gera tensão psicológica crônica (strain), que está associada a problemas de saúde física (como doenças cardiovasculares) e mental (ansiedade, depressão) (Karasek, 1979; Alves et al., 2004; Griep et al., 2005).
3. Trabalho Passivo (Baixa Demanda, Baixo Controle): Caracterizado por tarefas repetitivas e monótonas, sem desafios ou autonomia. Esta situação pode levar à apatia, à perda gradual de habilidades e à desmotivação, criando um sentimento de estagnação (Karasek, 1979; Karasek; Theorell, 1990).
4. Baixa Exigência (Baixa Demanda, Alto Controle): Representa uma situação de baixo estresse, mas também de baixo estímulo. Embora seja psicologicamente segura, oferece poucas oportunidades de crescimento e pode ser percebida como pouco gratificante (Karasek, 1979; Alves et al., 2004).

Posteriormente, o modelo foi expandido para incluir uma terceira dimensão, o Apoio Social (Modelo JDC-S), que postula que o suporte recebido de colegas e supervisores atua como um fator moderador (buffer), amortecendo os efeitos negativos da alta exigência sobre a saúde do trabalhador (Karasek; Theorell, 1990; Chirico et al., 2021). Um ambiente de trabalho colaborativo e com suporte social pode mitigar os riscos mesmo em situações de alta demanda e baixo controle.

2.2 O MODELO DESEQUILÍBRIO ESFORÇO-RECOMPENSA (ERI) DE SIEGRIST: A QUEBRA DA RECIPROCIDADE SOCIAL

Desenvolvido por Johannes Siegrist, o Modelo Desequilíbrio Esforço-Recompensa (ERI) parte de uma premissa sociológica: o trabalho é parte de um contrato social baseado no princípio da reciprocidade (Siegrist, 1996; Santos; Araújo; Oliveira, 2009). Espera-se que os esforços despendidos pelos trabalhadores sejam correspondidos por recompensas adequadas. A quebra crônica dessa reciprocidade — um desequilíbrio entre alto esforço e baixa recompensa — é uma fonte potente de estresse que pode levar ao adoecimento (Siegrist, 2012). O modelo é composto por três componentes principais:

- **Esforço:** Este componente inclui duas fontes. A primeira é extrínseca, correspondendo às demandas e obrigações do trabalho (carga de trabalho, pressão de tempo, responsabilidades). A segunda é intrínseca, relacionada à motivação individual do trabalhador, como a necessidade de controle e uma propensão a se dedicar intensamente às tarefas (Guimarães; Siegrist; Martins, 2004).
- **Recompensa:** As recompensas são distribuídas em três áreas fundamentais que atendem a necessidades humanas básicas no contexto do trabalho:
 1. **Financeira:** Salário e benefícios adequados.
 2. **Estima:** Respeito, reconhecimento e apoio por parte de superiores e colegas.
 3. **Oportunidades de Carreira e Segurança:** Perspectivas de promoção, estabilidade no emprego e consistência de status (Siegrist, 2012; Demerouti et al., 2001).
- **Superdedicação (Overcommitment):** Este é um componente de personalidade que descreve um padrão de enfrentamento disfuncional. Indivíduos com alta superdedicação são caracterizados por um desejo excessivo de aprovação, alta ambição e uma incapacidade de se desligar psicologicamente do trabalho. A superdedicação atua como um amplificador: aumenta a percepção do esforço e torna o indivíduo mais suscetível aos efeitos negativos do desequilíbrio esforço-recompensa (Guimarães; Siegrist; Martins, 2004).

A hipótese central do modelo ERI é que o risco de problemas de saúde é máximo quando existe um desequilíbrio significativo, ou seja, quando um alto esforço é combinado com uma baixa recompensa.

Essa situação é particularmente danosa para indivíduos com alta superdedicação, que continuam a investir energia de forma desproporcional mesmo em contextos não gratificantes, esgotando seus recursos psicofisiológicos (Siegrist, 2012; Guimarães; Siegrist; Martins, 2004).

Enquanto o modelo JDC foca na estrutura da tarefa e no controle sobre o processo de trabalho, o modelo ERI direciona o olhar para o contrato social e de carreira, analisando o que o trabalhador recebe em troca de sua dedicação. Essa complementaridade é fundamental. Um trabalho pode, por exemplo, ser classificado como "ativo" no modelo de Karasek (alta demanda e alto controle), proporcionando aprendizado e engajamento. No entanto, se esse mesmo trabalho não oferece recompensas adequadas em termos de reconhecimento, segurança ou remuneração, ele pode simultaneamente apresentar um alto desequilíbrio no modelo de Siegrist. É precisamente nesta intersecção que a "Dissonância do Esforço" se manifesta com maior intensidade: o profissional está engajado e utiliza suas habilidades ao máximo, mas sente-se desvalorizado e explorado, um caminho direto para o esgotamento.

Tabela 1. Análise Comparativa dos Modelos JDC e ERI

Característica	Modelo Demanda-Controle (JDC) de Karasek	Modelo Desequilíbrio Esforço-Recompensa (ERI) de Siegrist
Foco Principal	Estrutura da tarefa e organização do trabalho.	Contrato social e de carreira; reciprocidade.
Dimensões de Estresse	Demandas Psicológicas e Controle (Latitude de Decisão).	Esforço (extrínseco e intrínseco) e Recompensa (financeira, estima, carreira).
Componente Individual	Originalmente ausente; posteriormente adicionado o Apoio Social como moderador.	Superdedicação (<i>Overcommitment</i>) como um fator de vulnerabilidade intrínseco.
Hipótese Central	A tensão psicológica (<i>strain</i>) resulta da combinação de altas demandas e baixo controle.	O estresse resulta da quebra da reciprocidade social entre esforço e recompensa.
Principal Preditor de Risco	Trabalho de 'Alta Exigência' (Alta Demanda + Baixo Controle).	Desequilíbrio (Alto Esforço + Baixa Recompensa).

Mecanismo de Adoecimento	Tensão crônica que impede a transformação de energia potencial em ação.	Ativação psicofisiológica sustentada devido à frustração de expectativas e ameaça à autoestima.
--------------------------	---	---

3. A NATUREZA DO TRABALHO EM EQUIPES DE INOVAÇÃO

O ambiente de trabalho em equipes de inovação possui características culturais, metodológicas e psicológicas singulares que o distinguem de contextos mais tradicionais. A compreensão dessas particularidades é essencial para analisar a percepção da carga de trabalho e os riscos psicossociais associados.

3.1 CULTURA ÁGIL, HUSTLE CULTURE E A PRESSÃO POR PERFORMANCE CONTÍNUA

A Cultura Ágil emergiu como a filosofia de trabalho dominante em ambientes de inovação. Seus princípios, formalizados no Manifesto Ágil, valorizam a flexibilidade, a colaboração, a entrega de valor incremental e a adaptação contínua às mudanças (GPTW, 2023; Sebrae, 2022). Metodologias como Scrum e Kanban estruturam o trabalho em ciclos curtos e intensos. O Scrum, com seus sprints de duração fixa, reuniões diárias (daily meetings) e retrospectivas, cria um ritmo de trabalho acelerado e focado em entregas frequentes (Starsoft, 2023). O Kanban, por sua vez, otimiza o fluxo de trabalho de forma visual, buscando reduzir o tempo de entrega e melhorar a produtividade continuamente (Sebrae, 2022).

No entanto, essa busca por eficiência e velocidade pode ser facilmente cooptada por uma mentalidade tóxica conhecida como Hustle Culture (ou "cultura da agitação"). Esta cultura glorifica o excesso de trabalho, transformando a produtividade em uma medida de valor pessoal e estigmatizando o descanso como um sinal de fraqueza ou falta de comprometimento (Nunes, 2025; Pinheiro, 2024). Prevalente em startups e no setor de tecnologia, a hustle culture normaliza jornadas de trabalho extenuantes, a disponibilidade constante e a dificuldade de desconexão, fazendo com que a fronteira entre vida pessoal e profissional se torne perigosamente tênue (Misailidis, 2022). A sinergia perversa entre os rituais ágeis (que demandam velocidade) e a hustle culture (que valoriza o esforço extremo)

cria um ambiente de pressão por performance contínua, onde a "agilidade" se torna uma justificativa para a sobrecarga crônica.

3.2 O PARADIGMA FAIL FAST: CARGA COGNITIVA E RESILIÊNCIA EMOCIONAL

Central para a cultura de inovação é o paradigma Fail Fast ("falhar rápido"). Esta mentalidade incentiva a experimentação contínua e a prototipagem rápida (por exemplo, através de um Produto Mínimo Viável - MVP) para identificar falhas o mais cedo possível no processo, aprender com elas e adaptar a estratégia (Ries, 2011; Sebrae, 2022). O erro não é visto como um fracasso a ser punido, mas como uma fonte valiosa de dados e um motor para a inovação (Administradores.com, 2020).

Apesar de seus benefícios para o negócio, a implementação do fail fast impõe um fardo psicológico significativo sobre os trabalhadores. Este paradigma atua como um intensificador direto da carga de trabalho, não apenas em volume, mas em sua natureza cognitiva e emocional:

- Carga Cognitiva: A necessidade de formular hipóteses, construir protótipos, analisar falhas, extrair aprendizados e pivotar a estratégia em ciclos rápidos exige um altíssimo nível de esforço mental, concentração e tomada de decisão (Tjsc, 2023; Volaris Group, 2023). Isso pode levar à sobrecarga cognitiva, uma condição em que a mente é forçada a processar mais informações do que sua capacidade permite, resultando em fadiga mental, queda na qualidade das decisões e aumento do estresse (Volaris Group, 2023).
- Carga Emocional: Lidar com falhas de forma repetida, mesmo que culturalmente incentivadas, demanda uma enorme resiliência emocional. A pressão para "falhar e seguir em frente" rapidamente pode suprimir o processamento emocional natural associado ao fracasso, gerando ansiedade, frustração e um sentimento de incompetência latente, especialmente se a segurança psicológica no ambiente for baixa.

Dessa forma, o fail fast, apresentado como uma ferramenta de empoderamento e agilidade, pode se transformar em um fator de risco psicossocial oculto. Sem o suporte adequado — como tempo para reflexão, espaços seguros para discutir as falhas e uma liderança que genuinamente acolhe o erro — ele se torna uma fonte crônica de pressão e esgotamento.

3.3 A SOBRECARGA QUANTITATIVA E QUALITATIVA NO CONTEXTO DA INOVAÇÃO

A carga de trabalho em equipes de inovação manifesta-se de forma intensa tanto quantitativa quanto qualitativamente, contribuindo para a percepção geral de sobrecarga (Ally, 2025).

- **Sobrecarga Quantitativa:** Refere-se ao volume excessivo de trabalho. Em ambientes ágeis, isso se traduz em um fluxo constante e ininterrupto de tarefas dentro de sprints com prazos apertados, múltiplos projetos simultâneos e longas jornadas de trabalho, muitas vezes extrapolando o horário formal (Ally, 2025). A cultura de "estar sempre conectado", facilitada pela tecnologia, agrava essa percepção, dificultando a recuperação psicológica necessária (Runtal, 2024; Misailidis, 2022).
- **Sobrecarga Qualitativa:** Ocorre quando a complexidade das tarefas excede as habilidades ou conhecimentos atuais do colaborador (Ally, 2025). O trabalho de inovação é, por definição, qualitativamente exigente, pois envolve a resolução de problemas inéditos, o domínio de novas tecnologias e a atuação em cenários de alta incerteza. Essa demanda por resultados de alta qualidade em domínios inexplorados pode gerar um nível elevado de estresse, ansiedade e insegurança, à medida que o profissional luta para atender às expectativas (OIT, 2016).

A combinação de uma alta carga quantitativa (fazer mais em menos tempo) com uma alta carga qualitativa (fazer coisas extremamente difíceis e novas) cria um cenário de exigência máxima, que testa os limites da capacidade humana de performance sustentável.

4. ANÁLISE DA DISSONÂNCIA: A PERCEPÇÃO DA CARGA DE TRABALHO E O RISCO PSICOSSOCIAL

A aplicação dos modelos de Karasek e Siegrist ao contexto das equipes de inovação revela a mecânica da "Dissonância do Esforço". A análise demonstra como a promessa de um trabalho "ativo" e empoderador se degrada em uma experiência de "alta exigência" e desequilíbrio, gerando um ambiente de alto risco psicossocial.

4.1 DO TRABALHO 'ATIVO' À 'ALTA EXIGÊNCIA': A EROSÃO DO CONTROLE PERCEBIDO

As metodologias ágeis, com seu foco em equipes auto-organizadas e multifuncionais, prometem um alto grau de controle sobre o trabalho (Sebrae, 2022; TreeID, 2023). Em teoria, a equipe tem autonomia para decidir como transformar os itens do backlog em um incremento de produto funcional. Essa combinação de alta demanda (o ritmo dos sprints) e alto controle posicionaria o trabalho firmemente no quadrante "ativo" do modelo de Karasek, um cenário ideal para o aprendizado e a motivação.

Na prática, contudo, essa autonomia é frequentemente uma miragem, sistematicamente erodida por uma série de fatores organizacionais e culturais:

- **Pressão de Tempo e Metas Irrealistas:** A estrutura de sprints com prazos inflexíveis, combinada com a pressão da hustle culture, restringe severamente a autonomia real. A equipe pode decidir "como" fazer, mas o "quando" e o "quanto" são impostos externamente, transformando a autonomia em uma mera escolha de ferramentas para atingir metas predeterminadas (Oliveira, 2025; Nunes, 2025).
- **Ambiguidade de Papel e Escopo:** Em ambientes de inovação rápida, as responsabilidades são fluidas e o escopo dos projetos pode mudar constantemente (scope creep). Essa falta de clareza diminui o controle do trabalhador sobre seu próprio domínio de atuação, gerando incerteza e estresse (OIT, 2016; EU-OSHA, 2023).
- **Influência de Stakeholders:** A figura do Product Owner ou outros stakeholders pode exercer uma pressão que limita a latitude de decisão da equipe. Requisitos rígidos, mudanças de prioridade de última hora e microgerenciamento disfarçado de "alinhamento" minam a capacidade da equipe de se auto-organizar efetivamente (Starsoft, 2023).

Essa progressiva erosão do controle, diante de uma demanda psicológica que permanece constantemente alta, provoca um deslocamento da experiência de trabalho. O que era para ser um "trabalho ativo" se transforma em uma situação de "alta exigência" (alta demanda, baixo controle) — precisamente o quadrante que Karasek (1979) identificou como o mais deletério para a saúde física e mental dos trabalhadores (Alves et al., 2004).

4.2 O DESEQUILÍBRIO ESFORÇO-RECOMPENSA NA ECONOMIA DO CONHECIMENTO: O PAPEL DA SUPERDEDICAÇÃO (OVERCOMMITMENT)

O modelo ERI de Siegrist oferece uma camada adicional de análise, focando no contrato social do trabalho. Em equipes de inovação, o componente "esforço" é inquestionavelmente elevado e multifacetado, englobando as cargas quantitativa, qualitativa, cognitiva e emocional já discutidas (Guimarães; Siegrist; Martins, 2004). O problema central, no entanto, reside na precariedade e insuficiência do componente "recompensa".

- A Natureza Precária das Recompensas:
 - Recompensas de Estima: Em uma cultura que normaliza o esforço extremo e a performance excepcional, o reconhecimento pode se tornar escasso. O sucesso é esperado, e o esforço heroico é visto como o padrão, não como algo a ser especialmente valorizado.
 - Recompensas de Carreira e Segurança: A instabilidade é uma característica endêmica de startups e projetos de P&D. A insegurança no emprego é alta, e as perspectivas de progressão na carreira são frequentemente incertas e desestruturadas, gerando ansiedade crônica (OIT, 2016; Erplan, 2023).
 - Recompensas Financeiras: Embora os salários possam ser competitivos, eles muitas vezes não compensam a intensidade do esforço diário. Recompensas variáveis, como bônus ou participação acionária (stock options), estão atreladas a metas de longo prazo e ao sucesso incerto da empresa, oferecendo pouca gratificação imediata.

Nesse cenário de alto esforço e baixa recompensa, a superdedicação atua como um poderoso catalisador para o esgotamento. Profissionais de inovação são, por natureza, frequentemente apaixonados, curiosos e intrinsecamente motivados. Essa paixão, que é um ativo para a organização, torna-se uma vulnerabilidade pessoal. O traço de superdedicação leva esses indivíduos a internalizar as metas da empresa e a investir um esforço desproporcional, mesmo diante de recompensas inadequadas, em uma tentativa de provar seu valor e alcançar o sucesso prometido (Guimarães; Siegrist; Martins, 2004).

Este ciclo é insustentável. A identidade do "trabalhador da inovação" — criativo, resiliente, apaixonado — funciona como um sofisticado mecanismo de controle social. A superdedicação deixa de ser apenas

um traço de personalidade para se tornar uma norma cultural internalizada, uma expectativa implícita. Os indivíduos, para se manterem alinhados com essa identidade valorizada, tornam-se cúmplices de sua própria exploração, perpetuando a "Dissonância do Esforço" até o ponto de exaustão.

4.3 FATORES DE RISCO PSICOSSOCIAIS EMERGENTES EM AMBIENTES DE INOVAÇÃO

Sintetizando a análise, os ambientes de inovação concentram e intensificam uma série de fatores de risco psicossociais clássicos, definidos por organizações como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (EU-OSHA). Os principais fatores neste contexto são (OIT, 2016; EU-OSHA, 2023; Costa; Santos, 2013):

- Intensidade e tempo de trabalho: Exacerbados pela hustle culture e pela pressão dos ciclos ágeis.
- Exigências emocionais: Impulsionadas pela cultura fail fast e pela necessidade de demonstrar resiliência constante.
- Falta de autonomia (real vs. percebida): A erosão do controle que desloca o trabalho para o quadrante de alta exigência.
- Relações sociais no trabalho: A pressão por performance individual e a competição podem minar o apoio social, que é um fator protetor crucial.
- Insegurança no emprego: Uma característica estrutural do ecossistema de startups e projetos de alto risco.
- Conflito de valores: A dissonância entre o desejo de criar um trabalho de qualidade e a pressão para entregar rapidamente, muitas vezes com sacrifício da excelência técnica (technical debt).

5. MITIGAÇÃO DE RISCOS E PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE PSICOLÓGICA

A identificação dos mecanismos que geram a "Dissonância do Esforço" exige uma resposta estratégica e multifacetada por parte das organizações. A mitigação dos riscos psicossociais em equipes de inovação não pode se limitar a intervenções paliativas, como programas de bem-estar pontuais. Requer uma transformação cultural e estrutural, liderada por uma gestão consciente e implementada através de um desenho de trabalho intencionalmente sustentável.

5.1 O PAPEL DA LIDERANÇA NA CRIAÇÃO DE SEGURANÇA PSICOLÓGICA

A liderança é o principal agente na gestão de riscos psicossociais, pois é ela quem molda a cultura organizacional, define as expectativas e modela os comportamentos aceitáveis (Rede Líderes, 2025; Canal da Ética, 2024). Em ambientes de inovação, o papel do líder é particularmente crucial na criação de segurança psicológica.

Cunhado por Amy Edmondson, o termo segurança psicológica refere-se à crença compartilhada pelos membros de uma equipe de que o ambiente é seguro para assumir riscos interpessoais — como expressar ideias, fazer perguntas, admitir erros ou discordar de uma decisão — sem medo de punição, humilhação ou retaliação (Edmondson, 1999; GPTW, 2024). A segurança psicológica é o alicerce que permite que a cultura fail fast seja genuinamente produtiva em vez de punitiva. Sem ela, o "erro" gera medo e silêncio, inibindo a criatividade, a colaboração e o aprendizado que a inovação requer (Edmondson, 1999; Liu; Keller; Bartlett, 2021).

Líderes que promovem a segurança psicológica adotam as seguintes práticas:

- Fomentam a comunicação transparente: Compartilham informações abertamente, admitem suas próprias incertezas e erros, e criam canais para que o feedback flua em todas as direções.
- Acolhem o erro como aprendizado: Tratam as falhas não como problemas a serem escondidos, mas como oportunidades de crescimento, focando na análise do processo e não na culpa individual.

- Promovem o apoio social: Incentivam a colaboração em detrimento da competição interna e demonstram empatia e apoio ativo aos membros da equipe, especialmente em momentos de alta pressão.
- Defendem a autonomia da equipe: Atuam como um escudo, protegendo a equipe de pressões externas irrealistas e garantindo que a autonomia para tomar decisões seja real e respeitada (Alura, 2023).

5.2 DESENHO DE TRABALHO SUSTENTÁVEL (SUSTAINABLE JOB DESIGN) PARA INOVAÇÃO E BEM-ESTAR

Além da atuação da liderança, é necessário intervir na própria estrutura do trabalho. O Desenho de Trabalho Sustentável (Sustainable Job Design) é uma abordagem estratégica que visa criar funções e processos de trabalho que promovam simultaneamente a alta performance, o bem-estar do funcionário e a sustentabilidade da organização a longo prazo (Lifestyle Sustainability Directory, 2024). Trata-se de alinhar as práticas de recursos humanos com os objetivos de negócio e de saúde ocupacional.

Aplicado a equipes de inovação, os princípios do Sustainable Job Design podem ser traduzidos em ações concretas para mitigar os riscos identificados (Lifestyle Sustainability Directory, 2024):

- Equilíbrio entre Demanda e Autonomia: As altas demandas cognitivas e de ritmo devem ser contrabalançadas por um controle genuíno sobre o trabalho. Isso pode incluir maior flexibilidade na definição do escopo dos sprints, autonomia para gerenciar a dívida técnica e poder de decisão sobre os métodos de trabalho (Parker, 2014).
- Integração Vida-Trabalho: Combater ativamente a hustle culture implementando políticas claras de flexibilidade de horários, incentivando o uso de férias e períodos de descanso, e estabelecendo limites para a comunicação fora do expediente. O objetivo é garantir tempo para a recuperação cognitiva e emocional, prevenindo o esgotamento (Lifestyle Sustainability Directory, 2024).
- Desenvolvimento e Crescimento: Estruturar planos de carreira claros e oferecer oportunidades contínuas de aprendizado e desenvolvimento de habilidades. Isso fortalece o

componente "recompensa" do modelo ERI, mostrando ao trabalhador que seu esforço é valorizado e leva a um futuro promissor na organização (Lifestyle Sustainability Directory, 2024).

- Design Participativo: Envolver as próprias equipes no desenho e na melhoria contínua de seus processos de trabalho. Permitir que as equipes adaptem as práticas ágeis à sua realidade, em vez de impor um modelo rígido, aumenta o senso de propriedade (ownership), a eficácia e a satisfação (Parker, 2014; Lifestyle Sustainability Directory, 2024).

A Tabela 2, a seguir, sistematiza a relação entre os riscos psicossociais específicos dos ambientes de inovação e as estratégias de mitigação baseadas na liderança e no desenho de trabalho sustentável.

Tabela 2. Matriz de Riscos Psicossociais e Estratégias de Mitigação em Equipes de Inovação

Fator de Risco Psicossocial	Manifestação no Ambiente de Inovação	Estratégia de Mitigação via Liderança	Estratégia de Mitigação via Sustainable Job Design
Sobrecarga Quantitativa	<i>Sprints</i> consecutivos sem pausa; longas jornadas; pressão por entregas rápidas.	Proteger a equipe de demandas externas irrealistas; reforçar limites de horário; modelar o comportamento de desconexão.	Revisar o planejamento de capacidade (<i>capacity planning</i>); institucionalizar "semanas de resfriamento" (<i>cooldown weeks</i>) entre projetos.
Baixo Controle Percebido	Autonomia limitada por microgerenciamento ou pressão de <i>stakeholders</i> ; escopo volátil.	Defender a autonomia da equipe; clarificar papéis e responsabilidades; mediar a relação com <i>stakeholders</i> .	Aumentar a autoridade decisória da equipe sobre o <i>backlog</i> e as soluções técnicas; implementar processos claros de gestão de mudanças de escopo.

Baixa Recompensa de Estima	Falhas são dissecadas, mas sucessos e esforços são normalizados e pouco reconhecidos.	Criar rituais de reconhecimento explícito para esforço, aprendizado e colaboração, não apenas para resultados finais.	Integrar o reconhecimento (individual e de equipe) como um pilar formal do sistema de gestão de desempenho.
Insegurança no Emprego	Contratos precários; incerteza sobre a continuidade de projetos ou da empresa (<i>startup</i>).	Comunicar de forma transparente sobre a saúde do negócio e as perspectivas futuras; investir no desenvolvimento de habilidades transferíveis.	Oferecer planos de carreira mais estruturados; priorizar a segurança no emprego como um valor organizacional.
Alta Carga Emocional	Pressão para ser resiliente diante de falhas constantes (<i>fail fast</i>); medo de expressar vulnerabilidade.	Promover ativamente a segurança psicológica; normalizar conversas sobre dificuldades e erros; oferecer apoio emocional.	Alocar tempo formal para retrospectivas focadas não apenas no processo, mas também no bem-estar da equipe; oferecer acesso a recursos de saúde mental.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou desvendar o paradoxo que aflige muitas equipes de inovação: ambientes concebidos para serem motivadores e criativos que, na prática, se tornam fontes de estresse crônico e esgotamento. A tese central, articulada através do conceito de "Dissonância do Esforço", sustenta que o problema reside na desconexão fundamental entre a natureza exigente do trabalho de inovação e as estruturas organizacionais e culturais que falham em prover controle e recompensas adequadas.

A análise, fundamentada nos modelos Demanda-Controle de Karasek e Desequilíbrio Esforço-Recompensa de Siegrist, demonstrou como a cultura ágil e o paradigma fail fast, quando sobrepostos à hustle culture, intensificam as demandas e o esforço a níveis extremos. Simultaneamente, a autonomia prometida é frequentemente erodida, e as recompensas — sejam de estima, carreira ou segurança — mostram-se insuficientes para contrabalançar o imenso investimento pessoal exigido. O resultado é um ambiente de alto risco psicossocial, onde o trabalho deixa de ser uma fonte de realização para se tornar um vetor de adoecimento. A superdedicação, traço comum e valorizado nesses profissionais, atua como um acelerador desse processo, transformando a paixão em um fator de vulnerabilidade.

As implicações para a prática gerencial são profundas e urgentes. As organizações precisam transcender a visão extrativista da produtividade e adotar uma abordagem sistêmica para a sustentabilidade psicológica. Isso exige, primeiramente, uma liderança capacitada para cultivar a segurança psicológica, criando um ambiente onde o erro é genuinamente uma oportunidade de aprendizado e a vulnerabilidade é acolhida. Em segundo lugar, requer a implementação de princípios de Sustainable Job Design, que reestruturem o trabalho para equilibrar as demandas com recursos, a autonomia com responsabilidade, e o esforço com recompensas justas e consistentes.

Este estudo, por sua natureza teórica, possui limitações. A "Dissonância do Esforço" é um construto analítico que demanda validação empírica. Pesquisas futuras são essenciais para operacionalizar e medir este fenômeno através de estudos de caso aprofundados, surveys longitudinais e pesquisas-ação em equipes de inovação. Tais estudos poderiam quantificar a prevalência dos riscos aqui discutidos, testar a eficácia das estratégias de mitigação propostas e refinar nossa compreensão sobre como construir ecossistemas de trabalho que nutram, de forma sustentável, tanto a inovação quanto as pessoas que a tornam possível.

REFERÊNCIAS

- ADMINISTRADORES.COM. O fail fast e o paradigma do erro na pandemia. Administradores.com, 2020. Disponível em: <https://www.administradores.com.br/artigos/o-fail-fast-e-o-paradigma-do-erro-na-pandemia>. Acesso em: 25 out. 2025.
- ALLYA. Sobrecarga de trabalho: o que é, quais os tipos e como evitar?. Allya, 25 mar. 2025. Disponível em: <https://blog.allya.com.br/sobrecarga-de-trabalho/>. Acesso em: 25 out. 2025.
- ALURA. Como liderar com segurança psicológica. Alura, 2023. Disponível em: <https://www.alura.com.br/artigos/como-liderar-com-seguranca-psicologica>. Acesso em: 25 out. 2025.
- ALVES, M. G. M. et al. Diagnóstico de estresse em trabalhadores de uma empresa pública por meio do modelo demanda-controle. Cadernos de Saúde Pública, v. 20, n. 6, p. 1536-1547, 2004.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5. ed. text revision. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2023.
- ARAÚJO, T. M.; KARASEK, R. Validade e confiabilidade da versão brasileira do Job Content Questionnaire (JCQ). Revista de Saúde Pública, v. 42, n. 3, p. 525-532, 2008.
- CANAL DA ÉTICA. Como treinar funcionários e líderes sobre riscos psicossociais e NR-1. Canal da Ética, 2024. Disponível em: <https://canaldaetica.com.br/blog/como-treinar-funcionarios-e-lideres-sobre-riscos-psicossociais-e-nr-1/>. Acesso em: 25 out. 2025.
- CHIRICO, F. et al. The Job Demands-Control-Support Model and the secondary prevention of cardiovascular diseases in the workplace: a systematic review from 2015 to 2020. International Journal of Environmental Research and Public Health, v. 18, n. 1, p. 109, 2021.
- COSTA, E.; SANTOS, C. Fatores psicossociais no trabalho e seus efeitos na saúde. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, v. 13, n. 3, p. 255-268, 2013.
- DE LANGE, A. H. et al. The very best of the millennium: a meta-analysis of work stress theories. Journal of Applied Psychology, v. 88, n. 6, p. 1091-1100, 2003.
- DEMEROUTI, E. et al. The job demands-resources model of burnout. Journal of Applied Psychology, v. 86, n. 3, p. 499-512, 2001.
- EDMONDSON, A. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. Administrative Science Quarterly, v. 44, n. 2, p. 350-383, 1999.
- ERPLAN. Riscos Psicossociais: desafios e impactos na gestão. Erplan, 2023. Disponível em: <https://www.erplan.com.br/noticias/riscos-psicossociais-desafios-e-impactos-na-gestao/>. Acesso em: 25 out. 2025.
- EUROPEAN AGENCY FOR SAFETY AND HEALTH AT WORK (EU-OSHA). Psychosocial risks and mental health. EU-OSHA, 2023. Disponível em: <https://osha.europa.eu/en/themes/psychosocial-risks-and-mental-health>. Acesso em: 25 out. 2025.

GARTNER. Gartner Says 80% of Project Management Tasks Will Be Eliminated by 2030 as Artificial Intelligence Takes Over. Gartner, 2021.

GPTW. O que é segurança psicológica no trabalho e como promovê-la. Great Place to Work, 2024. Disponível em: <https://gptw.com.br/conteudo/artigos/o-que-e-seguranca-psicologica-no-trabalho/>. Acesso em: 25 out. 2025.

GPTW. Cultura ágil: o que é, como funciona e como implementar. Great Place to Work, 2023. Disponível em: <https://gptw.com.br/conteudo/artigos/cultura-agil/>. Acesso em: 25 out. 2025.

GRIEP, R. H. et al. Validade de construto de escalas de demanda-controle e apoio social no trabalho em funcionários de banco. *Revista de Saúde Pública*, v. 39, n. 2, p. 218-225, 2005.

GUIMARÃES, L. A. M.; SIEGRIST, J.; MARTINS, L. C. Modelo teórico de estresse ocupacional: desequilíbrio entre esforço-recompensa no trabalho (ERI). In: GUIMARÃES, L. A. M.; GRUBITS, S. (org.). *Série Saúde Mental e Trabalho*. v. II. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 69-83.

GUIMARÃES, M. G.; SALGADO, J. V. V. A pandemia e o aumento da demanda por profissionais de tecnologia. *Revista Brasileira de Gestão e Inovação*, v. 8, n. 2, p. 110-125, 2021.

JURÍDICO ÁGIL. Saúde mental no trabalho: como o jurídico pode ajudar?. *Jurídico Ágil*, 2023. Disponível em: <https://juridicoagil.com/dicas-de-gestao/saude-mental-no-trabalho/>. Acesso em: 25 out. 2025.

KARASEK, R. A. Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 285-308, 1979.

KARASEK, R.; THEORELL, T. *Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books, 1990.

LIFESTYLE SUSTAINABILITY DIRECTORY. Sustainable Job Design. *Lifestyle Sustainability Directory*, 2024. Disponível em: <https://lifestyle.sustainability-directory.com/term/sustainable-job-design/>. Acesso em: 25 out. 2025.

LIU, S.; KELLER, R. T.; BARTLETT, C. A. Autonomy, psychological safety, and team reflexivity in software development teams. *Journal of Management Information Systems*, v. 38, n. 2, p. 451-478, 2021.

MISAILIDIS, F. Hustle Culture: o que é e por que ela é tão prejudicial?. *Etalent*, 25 nov. 2022. Disponível em: <https://etalent.com.br/artigos/saude-e-bem-estar/hustle-culture/>. Acesso em: 25 out. 2025.

NUNES, C. F. Hustle culture: quando trabalhar demais se torna o novo (e nocivo) normal. *Versa*, 22 jul. 2025. Disponível em: <https://versa.iol.pt/trabalho/bem-estar/hustle-culture-quando-trabalhar-demais-se-torna-o-novo-e-nocivo-normal/20250722/687783edd34ef72ee4486105>. Acesso em: 25 out. 2025.

OLIVEIRA, I. Scrum x Burnout: a metodologia ágil pode salvar a sua saúde mental?. *DIO*, 22 set. 2025. Disponível em: <https://www.dio.me/articles/scrum-x-burnout-a-metodologia-agil-pode-salvar-a-sua-saude-mental-1c9537abeab8>. Acesso em: 25 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Psychosocial risks and stress at work. OIT, 2016. Disponível em: <https://www.ilo.org/resource/psychosocial-risks-and-stress-work>. Acesso em: 25 out. 2025.

PARKER, S. K. Beyond motivation: Job and work design for development, health, ambidexterity, and more. *Annual Review of Psychology*, v. 65, p. 661-691, 2014.

PINHEIRO, J. O preço do sucesso: a cultura do “hustle” e a saúde mental. *Visão*, 8 out. 2024. Disponível em: <https://visao.pt/opinioao/2024-10-08-o-preco-do-sucesso-a-cultura-do-hustle-e-a-saude-mental/>. Acesso em: 25 out. 2025.

REDE LÍDERES. Como a liderança pode transformar a cultura de segurança com a NR-1 em vigor?. *Rede Líderes*, 8 maio 2025. Disponível em: <https://redelideres.com/2025/05/08/como-a-lideranca-pode-transformar-a-cultura-de-seguranca-com-a-nr-1-em-vigor/>. Acesso em: 25 out. 2025.

RIES, E. *The Lean Startup: How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses*. New York: Crown Business, 2011.

RUNTALENT. Síndrome de Burnout: a tecnologia como combate ao problema. *Runtalent*, 2024. Disponível em: <https://runtalent.it/sindrome-de-burnout-a-tecnologia-como-combate-ao-problema/>. Acesso em: 25 out. 2025.

SANTOS, K. O. B.; ARAÚJO, T. M.; OLIVEIRA, N. F. Aspectos psicossociais do trabalho e transtornos mentais comuns em trabalhadores da saúde. *Revista Baiana de Saúde Pública*, v. 33, n. 3, p. 442-457, 2009.

SEBRAE. Mindset fail fast: aprendendo com os erros. *Sebrae*, 8 set. 2022. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/mindset-fail-fast-aprendendo-com-os-erros,7d43cebd977a2810VgnVCM100000d701210aRCRD>. Acesso em: 25 out. 2025.

SIEGRIST, J. Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, v. 1, n. 1, p. 27-41, 1996.

SIEGRIST, J. *Work Stress and Health in a Globalized Economy: The Model of Effort-Reward Imbalance*. Basel: Springer, 2012.

STARSOFT. Como criar uma cultura ágil por meio da liderança. *Starsoft*, 2023. Disponível em: <https://www.starsoft.com.br/blog/como-criar-uma-cultura-agil-por-meio-da-lideranca/>. Acesso em: 25 out. 2025.

TJSC. Você sabe o que é ergonomia cognitiva?. *Tribunal de Justiça de Santa Catarina*, 2023. Disponível em: https://www.tjsc.jus.br/web/servidor/dicas-de-saude/-/asset_publisher/OrjJEBzj2Oes/content/voce-sabe-o-que-e-ergonomia-cognitiva-. Acesso em: 25 out. 2025.

TREEID. Como formar uma equipe ágil?. *TreeID*, 2023. Disponível em: <https://www.treeid.com.br/post/como-formar-uma-equipe-%C3%A1gil>. Acesso em: 25 out. 2025.

VOLARIS GROUP. Before you burn out: como lidar com a sobrecarga cognitiva no trabalho. Volaris Group, 2023. Disponível em: <https://www.volarisgroup.com/pt-br/acquired-knowledge/before-you-burn-out-como-lidar-com-a-sobrecarga-cognitiva-no-trabalho/>. Acesso em: 25 out. 2025.

Capítulo 16

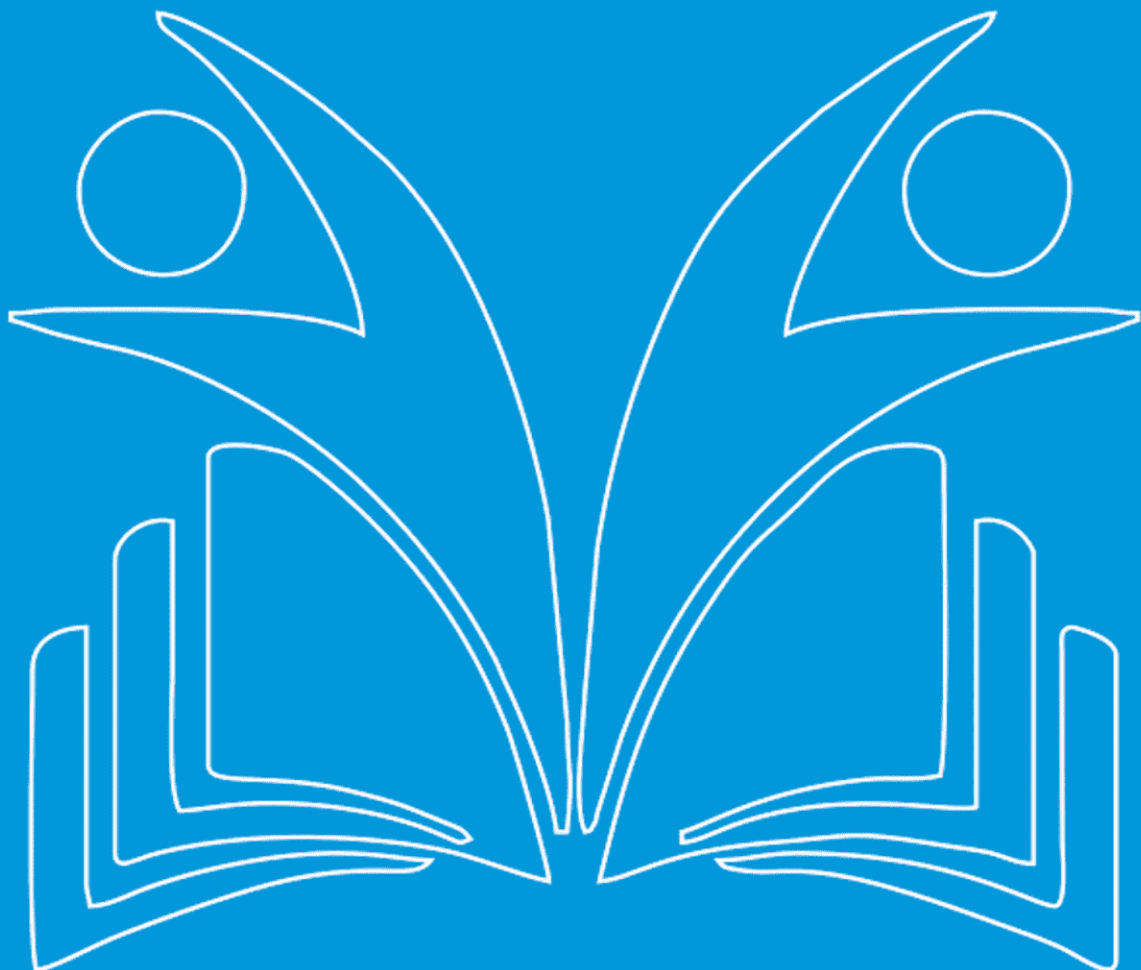


10.37423/251010415

GESTÃO PATRIMONIAL NO ESPAÇO ESCOLAR COMO AÇÃO SOCIAL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E IMPLICAÇÕES PARA A JUSTIÇA EDUCATIVA

Fátima do Socorro Sá Alves

*Secretaria Municipal de Educação de Porto
Velho*



RESUMO

A gestão patrimonial constitui um componente estrutural da organização escolar, refletindo não apenas a administração de bens e equipamentos, mas também a promoção da equidade e da qualidade da educação. Este artigo tem por objetivo analisar a gestão patrimonial em ambiente escolar enquanto ação social, identificando suas dimensões teóricas, práticas de controle e implicações para o direito à educação. A metodologia adotada baseia-se em revisão bibliográfica e documental, com ênfase em estudos sobre patrimônio público e escolarização. Verifica-se que a apropriação consciente dos bens, a transparência na sua utilização e a participação da comunidade escolar configuram-se como catalisadores de justiça educativa. Conclui-se que a gestão patrimonial eficaz transcende o plano técnico-administrativo, constituindo-se em vetor de fortalecimento do espaço escolar como bem público de valor social.

Palavras-chave: Gestão patrimonial; Escola; Bem público; Ação social; Direito à educação.

1. INTRODUÇÃO

A escola constitui-se como um espaço social destinado à formação humana, à promoção do conhecimento e ao fortalecimento da cidadania. Para que cumpra essa função essencial, é necessário que disponha de condições estruturais adequadas, compostas por bens móveis, imóveis e equipamentos que sustentam o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a gestão patrimonial assume papel estratégico na administração escolar, pois “envolve o conjunto de práticas voltadas ao registro, controle, conservação e destinação dos bens públicos sob responsabilidade da instituição” (Santos, 2016, p. 17).

A gestão patrimonial no ambiente educacional, entretanto, ainda é frequentemente tratada de maneira restrita e burocrática, desarticulada de sua dimensão social e pedagógica. Muitos gestores e servidores não possuem formação específica para lidar com as etapas de inventário, tombamento, manutenção e baixa de bens, o que resulta em fragilidades nos registros e no uso ineficiente dos recursos públicos. Como consequência, o “espaço escolar pode se tornar desigual, apresentando ambientes desestruturados, materiais danificados e equipamentos obsoletos, comprometendo o direito à educação de qualidade e a equidade entre os estudantes” (Ribeiro et al., 2023, p. 12).

Diante desse cenário, o problema que norteia este estudo é: de que modo a gestão patrimonial no espaço escolar pode ser compreendida e efetivada como uma ação social, capaz de contribuir para a equidade e a qualidade do ensino público? Essa indagação permite refletir sobre o papel da escola enquanto instituição social que deve garantir não apenas o acesso à educação, mas também a permanência em condições adequadas de infraestrutura e recursos materiais.

O objetivo geral deste artigo é analisar a gestão patrimonial no espaço escolar enquanto ação social, evidenciando suas contribuições para a justiça educativa e a formação cidadã. Como objetivos específicos, busca-se conceituar a gestão patrimonial e situá-la no contexto da administração escolar; identificar as principais práticas de controle e conservação dos bens nas instituições de ensino; discutir os desafios enfrentados pelas escolas públicas em relação à gestão de seus recursos patrimoniais; e refletir sobre as implicações sociais, pedagógicas e éticas dessas práticas na consolidação do direito à educação.

A relevância social deste estudo reside na compreensão de que o patrimônio escolar é um bem público e, portanto, coletivo. Sua boa gestão não representa apenas uma obrigação administrativa, mas um compromisso ético com a comunidade educacional e com a sociedade.

Quando a gestão patrimonial é conduzida com transparência, planejamento e participação, garante-se que os recursos públicos sejam aplicados de forma eficiente, assegurando que todos os alunos e professores usufruam de ambientes escolares adequados. Dessa forma, o cuidado com o patrimônio material torna-se também um cuidado com o patrimônio humano e com o direito de aprender em condições dignas.

Do ponto de vista científico, a relevância da pesquisa está em articular conceitos da contabilidade pública, da administração educacional e da sociologia, compreendendo a gestão patrimonial como uma prática social complexa. Ao discutir o patrimônio escolar sob essa perspectiva, amplia-se a compreensão sobre as relações entre infraestrutura, equidade e qualidade da educação. A gestão patrimonial, portanto, ultrapassa o caráter técnico e assume um sentido ético e político, ao integrar valores como responsabilidade, pertencimento e justiça social no cotidiano da escola (Bernardes, 2008, p. 23; Langa, 2021, p. 47).

Desse modo, a análise proposta neste artigo pretende contribuir para o fortalecimento de uma cultura de gestão participativa e consciente do patrimônio escolar, defendendo que a administração dos bens públicos da escola é também uma forma de ação social, promotora de cidadania e de democratização do acesso ao conhecimento.

A seguir, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a discussão, abordando os principais conceitos, normativas e práticas relacionadas à gestão patrimonial e sua inserção no contexto educacional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gestão patrimonial, no contexto educacional, é um campo interdisciplinar que envolve aspectos administrativos, contábeis, pedagógicos e sociais. Sua compreensão requer uma análise que considere tanto a dimensão técnica da administração pública quanto o papel social da escola como espaço de formação cidadã e de promoção do bem comum.

A seguir, apresenta-se a discussão teórica organizada de acordo com os objetivos específicos do estudo.

2.1 CONCEITUAR A GESTÃO PATRIMONIAL E SITUÁ-LA NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

A gestão patrimonial pode ser compreendida como o conjunto de procedimentos voltados à identificação, registro, controle, conservação e destinação dos bens de uma instituição pública ou privada. Esses “bens, materiais permanentes, móveis e imóveis, compõem o patrimônio e garantem o funcionamento das atividades administrativas e pedagógicas” (Bernardes, 2008, p. 22).

De acordo com o Conselho Federal de Contabilidade, o patrimônio público é formado pelo “conjunto de bens, direitos e obrigações vinculados à prestação de serviços de interesse coletivo” (CFC, 2008, p. 3). Essa definição evidencia que o patrimônio da escola não é propriedade de indivíduos ou gestores, mas pertence à coletividade, devendo ser administrado com responsabilidade e transparência.

A gestão patrimonial na escola integra o conjunto de ações da gestão administrativa, coexistindo com as dimensões pedagógica, financeira e comunitária. Segundo (Ribeiro et al., 2023, p. 10), uma “instituição educacional que mantém controle patrimonial eficiente assegura melhor planejamento orçamentário, evita desperdícios e contribui para a continuidade das ações educativas”.

Dessa forma, a gestão patrimonial deve ser reconhecida como componente essencial da gestão escolar, pois a disponibilidade, a conservação e a destinação correta dos bens influenciam diretamente as condições de ensino e aprendizagem.

Ao mesmo tempo, a gestão patrimonial assume caráter formativo quando envolve a comunidade escolar em práticas de cuidado e responsabilidade coletiva. A educação para o uso consciente dos bens públicos desperta nos estudantes e servidores uma postura ética em relação ao patrimônio, reforçando o princípio de que o espaço escolar é bem de todos e deve ser preservado por todos (Langa, 2021, p. 45).

2.2 IDENTIFICAR AS PRINCIPAIS PRÁTICAS DE CONTROLE, CONSERVAÇÃO E DESTINAÇÃO DOS BENS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A gestão patrimonial eficiente requer a adoção de procedimentos sistemáticos que assegurem o controle, a conservação e o destino adequado dos bens. Entre as principais práticas, destacam-se: “a realização de inventário físico, o tombamento de materiais permanentes, a manutenção preventiva, o acompanhamento da depreciação e a baixa de bens inservíveis” (Pereira; Santos; Silva, 2024, p. 56).

No ambiente escolar, essas ações precisam estar vinculadas a um plano de gestão que envolva diagnóstico patrimonial, atualização constante dos registros e uso de sistemas informatizados para monitoramento. Conforme (Santos, 2016, p. 18), o inventário escolar deve conter a descrição detalhada de cada bem, sua localização, estado de conservação, valor de aquisição e data de entrada, permitindo maior controle e transparência.

Além do inventário, o uso de etiquetas patrimoniais, planilhas eletrônicas e softwares de controle contribui para otimizar o processo e evitar extravios ou duplicidades de registro. Tecnologias “como código de barras e identificação por radiofrequência (RFID) vêm sendo incorporadas à administração pública para garantir rastreabilidade dos bens” (Pereira; Santos; Silva, 2024, p. 58).

Outro aspecto essencial é a manutenção preventiva, que consiste em conservar os equipamentos em condições adequadas de uso, prolongando sua vida útil e reduzindo custos com reparos emergenciais. A cultura de conservação deve ser compartilhada entre gestores, professores, alunos e funcionários, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

Quanto à destinação dos bens, a escola deve observar as normas legais de baixa patrimonial, promovendo o reaproveitamento, a doação ou o descarte ambientalmente adequado dos materiais obsoletos. Essa “prática revela compromisso com a sustentabilidade e com a gestão responsável dos recursos públicos” (iScholar, 2025).

2.3 DISCUTIR OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS PÚBLICAS NA ORGANIZAÇÃO PATRIMONIAL

As escolas públicas brasileiras enfrentam múltiplos desafios no campo da gestão patrimonial, especialmente relacionados à escassez de recursos humanos e tecnológicos, à ausência de capacitação específica dos servidores e à inexistência de sistemas integrados de controle. Segundo Pereira, Santos e Silva (2024, p. 59), os principais problemas “observados são a falta de padronização de procedimentos, o desconhecimento das normas legais e a desatualização dos inventários”.

Em muitas instituições, os bens são cadastrados de forma incompleta, sem número de tombamento, ou mantidos em locais inadequados, o que dificulta sua localização e conservação. Em outras situações, equipamentos permanecem ociosos por falta de “planejamento pedagógico que integre o uso dos recursos materiais às práticas educativas” (Lima; Silva, 2021, p. 67).

Há ainda o desafio da rotatividade de gestores e servidores, que leva à perda de informações e à descontinuidade dos processos administrativos. A ausência de políticas de capacitação permanente agrava o problema, impedindo a consolidação de uma cultura institucional voltada à preservação do patrimônio público.

Em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, a situação torna-se ainda mais delicada. Escolas com infraestrutura precária e recursos limitados enfrentam dificuldades para realizar manutenção preventiva, resultando em ambientes deteriorados e inseguros para o desenvolvimento das atividades escolares. Assim, a falta de “gestão patrimonial eficaz reflete-se diretamente na qualidade do ensino oferecido à população mais vulnerável, ampliando as desigualdades educacionais” (Ribeiro et al., 2023, p. 14).

Esses desafios evidenciam a necessidade de uma abordagem mais ampla, que reconheça a gestão patrimonial como instrumento de política pública educacional, articulando planejamento financeiro, valorização profissional e participação comunitária.

2.4 REFLETIR SOBRE AS IMPLICAÇÕES SOCIAIS, PEDAGÓGICAS E ÉTICAS DA GESTÃO PATRIMONIAL PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO

A gestão patrimonial, quando compreendida como ação social, transcende o campo técnico da administração e assume papel ético e pedagógico. Isso porque o modo como a escola organiza, utiliza e preserva seus bens revela o compromisso da instituição com o princípio constitucional da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Constituição Federal, 1988, art. 206).

A boa gestão patrimonial contribui diretamente para a efetivação do direito à educação de qualidade, pois garante ambientes adequados, materiais didáticos disponíveis e equipamentos em pleno funcionamento. A valorização do patrimônio público “também reforça o sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva, estimulando atitudes cidadãs entre estudantes e profissionais da educação” (Langa, 2021, p. 49).

Do ponto de vista ético, a gestão patrimonial está associada à transparência e à prestação de contas, princípios fundamentais da administração pública. A escola, ao zelar pelos bens que lhe são confiados, reafirma seu compromisso com o uso correto dos recursos públicos e com a justiça social. Assim, o patrimônio escolar deixa de ser um conjunto de objetos e passa a representar um instrumento de transformação social.

Além disso, há implicações pedagógicas relevantes. Quando os estudantes participam de projetos de educação patrimonial, aprendem sobre preservação, sustentabilidade e responsabilidade social, compreendendo que a gestão do bem coletivo faz parte da formação cidadã. Como destaca Bernardes (2008, p. 24), o patrimônio escolar é um “espelho da cultura institucional e da forma como a escola materializa sua missão educativa”.

Portanto, refletir sobre a gestão patrimonial como ação social é compreender que cuidar dos bens escolares é também cuidar das pessoas que deles se beneficiam. Essa visão integrada promove uma educação mais justa, participativa e comprometida com os valores democráticos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão patrimonial no espaço escolar constitui um eixo fundamental para o funcionamento eficiente e ético das instituições de ensino, transcendendo o campo técnico da administração pública para assumir dimensão social e pedagógica. A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que o patrimônio escolar não se reduz ao conjunto de bens materiais, mas representa a materialização do compromisso coletivo com a educação pública de qualidade.

Constatou-se que a efetividade da gestão patrimonial depende de práticas sistemáticas de controle, conservação e destinação de bens, baseadas em instrumentos legais e normativos. O inventário atualizado, o uso de sistemas informatizados, a manutenção preventiva e o descarte responsável são ações que fortalecem a transparência administrativa e garantem melhor aproveitamento dos recursos públicos (Pereira; Santos; Silva, 2024, p. 59).

Além disso, verificou-se que o envolvimento da comunidade escolar é fator decisivo para a consolidação de uma cultura de responsabilidade coletiva. Quando professores, alunos e servidores participam ativamente do cuidado e da valorização dos bens da escola, desenvolvem atitudes éticas e cidadãs, compreendendo que o patrimônio público é “bem comum e deve ser preservado em benefício de todos” (Langa, 2021, p. 47).

Os desafios identificados como a ausência de capacitação técnica, a falta de padronização de procedimentos e a descontinuidade administrativa, evidenciam a necessidade de políticas públicas voltadas à formação de gestores e servidores, bem como ao fortalecimento de sistemas de informação integrados. A superação dessas fragilidades permitirá que a “gestão patrimonial escolar cumpra plenamente sua função social e contribua para a redução das desigualdades educacionais” (Ribeiro et al., 2023, p. 15).

Do ponto de vista ético e pedagógico, a gestão patrimonial como ação social reafirma o papel da escola como espaço de cidadania e justiça educativa. Ao cuidar do patrimônio coletivo, a instituição escolar fortalece os princípios de equidade, transparência e sustentabilidade, fundamentais para a consolidação de uma educação democrática e de qualidade.

Assim, é possível afirmar que a gestão patrimonial, quando orientada por valores sociais e humanistas, torna-se instrumento de transformação social, pois promove o uso consciente dos recursos e o desenvolvimento de práticas de corresponsabilidade entre todos os membros da comunidade escolar.

Recomenda-se, portanto, que futuras pesquisas ampliem a análise aqui apresentada, incorporando estudos empíricos em escolas públicas de diferentes contextos regionais, com vistas a identificar práticas inovadoras de gestão patrimonial e seus impactos no processo educativo.

Conclui-se, por fim, que o fortalecimento da gestão patrimonial como ação social é condição indispensável para garantir a efetividade do direito à educação e a valorização da escola como patrimônio público de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, J. F. Gestão patrimonial: materiais permanentes e bens móveis. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. NBC T 16.2 – Patrimônio e sistemas contábeis. Brasília: CFC, 2008. Disponível em: <https://www.cfc.org.br>. Acesso em: 30 out. 2025.

ISCHOLAR. Gestão do patrimônio escolar: guia completo. São Paulo: iScholar, 2025. Disponível em: <https://www.ischolar.com.br/blog/gestao-patrimonio-escolar>. Acesso em: 30 out. 2025.

LANGA, A. P. A gestão do património da escola e a melhoria da qualidade do ensino. 2021. 81 f. Monografia (Licenciatura em Administração Educacional) – Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2021. Disponível em: <https://monografias.uem.mz/bitstream/123456789/2654/1/2021-Langa-AnaPedro.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.

LIMA, G. A.; SILVA, R. C. A gestão patrimonial em instituições federais de ensino: desafios e possibilidades. Revista de Administração Pública e Gestão Educacional, v. 17, n. 2, p. 61-73, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/355054195>. Acesso em: 30 out. 2025.

PEREIRA, C. A. M.; SANTOS, C. M.; SILVA, E. E. Gestão patrimonial: uma revisão bibliográfica dos desafios e propostas para os bens patrimoniais em instituições públicas. Cadernos da FUCAMP, v. 36, p. 48-67, 2024. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3509>. Acesso em: 30 out. 2025.

RIBEIRO, D. T.; ALMEIDA, R. C.; LISBOA CLARINDO, N. L.; NOGUEIRA, D. H. O.; DIAS DA SILVA, F. A gestão patrimonial e do controle dos bens móveis permanentes: o caso de uma universidade pública multicampi na Amazônia brasileira. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/261319>. Acesso em: 30 out. 2025.

SANTOS, G. Gestão patrimonial. 4. ed. Florianópolis: Secco, 2016.

CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS: CONTEXTUALIZANDO E COMPREENDENDO AS NECESSIDADES SOCIAIS

VOLUME XXV



conhecimentolivre.org/home



contato@conhecimentolivre.org



[editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)



EDITORA CONHECIMENTO