

GUETO



ISSN 2319-0752

REVISTA ACADÊMICA

22 EDIÇÃO
JUNHO 2026

- **SOCIEDADE NÃO AUTÔNOMA: excesso de telas e a supressão das experiências reais no desenvolvimento humano**

- **NARRATIVAS INDIZÍVEIS: resistência do povo Kaingang**

- **AÇÕES INCLUSIVAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: o olhar de uma estudante surda sobre a sua permanência na Educação Superior**

SUMÁRIO

AÇÕES INCLUSIVAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: o olhar de uma estudante surda sobre a sua permanência na Educação Superior	01
EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO INICIAL DO(A) PEDAGOGO(A): um dilema entre, brincar, cuidar e educar, ou escolarizar	15
A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO ESTRATÉGIA INOVADORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: desafios de um futuro digital para a formação de professores	32
NARRATIVAS INDIZÍVEIS: resistência do povo Kaingang	53
SÍNDROME DE BURNOUT: uma análise sobre o trabalho excessivo e seus impactos	75
SOCIEDADE NÃO AUTÔNOMA: excesso de telas e a supressão das experiências reais no desenvolvimento humano	88

AÇÕES INCLUSIVAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O OLHAR DE UMA ESTUDANTE SURDA SOBRE A SUA PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Viviane dos Santos Barreto Diniz¹

Sátilla Souza Ribeiro²

Resumo

Este estudo aborda a inclusão de pessoas surdas na Educação Superior, com foco nas percepções de uma estudante surda sobre sua permanência no curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O problema central consiste em compreender como as estratégias didáticas e institucionais contribuem ou dificultam essa permanência. O objetivo foi analisar as percepções de uma estudante surda sobre os fatores que influenciam sua permanência no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, com foco em sua trajetória educacional, desafios enfrentados, acessibilidade linguística e a importância do apoio institucional, como o estudante apoiador e o intérprete de Libras. A pesquisa, de abordagem qualitativa, adotou o estudo de caso como método, utilizando entrevista semiestruturada em Língua Brasileira de Sinais (Libras), transcrita e analisada segundo o método de análise de conteúdo. Os principais resultados revelaram que, embora a estudante tenha enfrentado barreiras desde a educação básica, como a falta de acesso à Libras e exclusões escolares, sua experiência na Educação Superior foi marcada por avanços, em virtude da atuação de intérpretes de Libras, estudantes apoiadores e políticas de inclusão da UFRB. Conclui-se que, a permanência de estudantes surdos requer não apenas recursos técnicos, mas também práticas pedagógicas acessíveis, relações humanas empáticas e o compromisso institucional com a diversidade e a equidade.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: vivianediniz872@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Docente de Língua Brasileira de Sinais (Libras) do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade da UFRB. E-mail: satila@ufrb.edu.br

Palavras-chave: inclusão; pessoa surda; educação superior.

Abstract

This study addresses the inclusion of deaf people in Higher Education, focusing on the perceptions of a deaf student regarding her permanence in the Biology Licentiate degree program at the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB). The central problem is to understand how didactic and institutional strategies contribute to or hinder this permanence. The objective was to analyze the perceptions of a deaf student about the factors that influence her permanence in the Biology Licentiate degree program at UFRB, focusing on her educational trajectory, challenges faced, linguistic accessibility, and the importance of institutional support, such as the student support person and the sign language interpreter. The research, with a qualitative approach, adopted the case study method, using a semi-structured interview in Brazilian Sign Language (Libras), transcribed and analyzed according to the content analysis technique. The main results revealed that, although the student faced barriers from basic education onwards, such as lack of access to Libras (Brazilian Sign Language) and school exclusion, her experience in Higher Education was marked by progress, thanks to the work of Libras interpreters, supportive students, and inclusion policies at UFRB (Federal University of Recôncavo da Bahia). It is concluded that the retention of deaf students requires not only technical resources, but also accessible pedagogical practices, empathetic human relationships, and an institutional commitment to diversity and equity.

Keywords: inclusion; deaf person; higher education.

1. Introdução

Este trabalho corresponde aos dados e transcrições da entrevista, fruto do Trabalho de Conclusão de Curso, de uma das autoras, para a obtenção do grau de Licenciada em Biologia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, além da complementação do trabalho de Diniz e Ribeiro (2024).

Destaca-se que, nas últimas décadas, as discussões sobre inclusão educacional ganharam espaço nas políticas públicas, nas instituições de ensino e nas pesquisas

acadêmicas, impulsionadas por movimentos sociais e legislações que visam garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência em todos os níveis de escolarização.

No contexto da Educação Superior Brasileira, a inclusão de estudantes surdos tem se apresentado como um desafio constante, especialmente pela complexidade que envolve a comunicação, a acessibilidade linguística e a adequação das práticas pedagógicas às especificidades desses estudantes. Nesse sentido, torna-se fundamental ouvir aqueles que vivenciam diretamente tais processos, para que se possa compreender com mais profundidade os avanços, os entraves e as possibilidades de transformação no âmbito universitário.

A UFRB, por meio do Núcleo de Políticas de Inclusão - NUPI, tem desenvolvido ações voltadas à inclusão de estudantes surdos, entre elas o Programa de Estudante Apoiador, que visa contribuir para o processo de permanência desses estudantes. Além disso, a atuação dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - Libras para discentes surdos, a oferta de cursos e eventos de sensibilização e a concessão de auxílios específicos, como o Kit para pessoas com deficiência (Kit PCD), também fazem parte das estratégias da universidade para promover a inclusão.

O objetivo principal do trabalho foi analisar as percepções de uma estudante surda sobre os fatores que influenciam sua permanência no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB, com foco em sua trajetória educacional, desafios enfrentados, acessibilidade linguística e a importância do apoio institucional, como o estudante apoiador e o intérprete de Libras.

A análise dos dados está elencada nas seguintes categorias: (i) histórico pessoal da surdez; (ii) inclusão na educação superior; e (iii) permanência na educação superior.

2. Método

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, adotou como método o estudo de caso, com foco na percepção de uma estudante surda sobre as estratégias didáticas e sua permanência no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB. Segundo Gil (2017), esse tipo de estudo permite uma investigação aprofundada de um fenômeno em seu contexto real, sendo especialmente útil para compreender situações particulares, como o caso típico aqui analisado.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada com uma única participante. A entrevista foi realizada em Libras, filmada com autorização prévia da participante e, posteriormente, transcrita para a Língua Portuguesa por uma das autoras deste

presente trabalho, de modo a preservar a fidelidade ao discurso original. Esse tipo de entrevista permitiu flexibilidade nas perguntas e aprofundamento das respostas, conforme defende Minayo (2009), ao reconhecer que a entrevista é uma estratégia eficaz para construir informações pertinentes ao objeto de pesquisa.

A análise de conteúdo de Bardin (2014) foi utilizada como referencial para tal construção, pois esta leva em consideração a descrição e interpretação de textos através de métodos organizados, favorecendo assim sua compreensão. Assim, os textos analisados serão dialogados com as respostas dadas pela entrevistada. Além da entrevista, também foi realizada uma análise documental, com base em um roteiro prévio, abrangendo legislações, documentos institucionais e referências teóricas relacionadas à inclusão e acessibilidade na Educação Superior. Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2014), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos. Essa técnica foi escolhida por permitir a interpretação dos significados expressos nas falas da participante, favorecendo uma leitura aprofundada e reflexiva sobre sua vivência acadêmica.

O *locus* da pesquisa foi o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas - CCAAB, campus da UFRB situado na cidade de Cruz das Almas, Bahia. A escolha da instituição e do curso se deu em função do envolvimento direto da primeira autora como estudante apoiadora vinculada ao NUPI, o que possibilitou uma observação atenta e sensível das experiências vividas pela estudante surda ao longo de sua trajetória universitária.

Todo o processo foi conduzido com atenção aos princípios éticos, incluindo a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, assegurando-se o respeito à autonomia e aos direitos da participante.

Com essa metodologia, buscou-se compreender, de forma sensível e crítica, às estratégias institucionais e pedagógicas que afetam a permanência de estudantes surdos na universidade, com base em um relato real, profundo e representativo.

3. Resultados e discussão

3.1 Histórico pessoal da surdez

A família é fundamental na educação de um indivíduo e a comunicação é importante para um desenvolvimento social e cognitivo de forma plena. Marins (2019), ressalta que um

surdo nascido numa família surda, que tem acesso à língua de sinais desde seus primeiros anos de vida, terá facilidade na aquisição da primeira língua, a sinalizada. Porém, o surdo que nasce numa família de ouvintes não haverá apenas uma barreira linguística, onde a limitação fisiológica estabelece uma comunicação peculiar conhecida como gestos caseiros.

Esta abordagem se adequa aos objetivos citados na introdução, pois trará as vivências de uma aluna surda da UFRB. Ao ser questionada sobre seus primeiros anos de vida, ela responde:

Nasci surda e somente a partir dos 2 anos de idade a minha família percebeu a surdez, cresci entre outras crianças na expectativa de ir para escola mas nenhuma me aceitava por causa da especificidade. O tempo passou e quando entrei na escola a professora facilitava para eu passar nas avaliações, sempre oralizava para manter a comunicação.

De acordo com o relato acima da estudante, os desafios enfrentados vão desde a percepção da surdez até a negação da matrícula nas escolas, incluindo as barreiras comunicacionais vivenciadas durante a vida familiar e social. Percebe-se a falta de um diagnóstico preciso para determinar quando ocorre essa surdez, que pode ser congênita ou adquirida.

Santos (2009) coloca que a surdez congênita é adquirida na gestação por vários fatores como medicamentos em que a mãe possa ter ministrado, doenças virais ou por causas hereditárias, infecções hospitalares, ou outros fatores.

Já a surdez adquirida, ocorre após o nascimento e pode ocorrer em três períodos: Pré-linguístico (antes de ter contato com a língua natural); Peri-linguístico (durante a aquisição de uma língua natural), e ou até Pós-linguístico (após adquirir uma língua natural). Ainda segundo a autora, é preciso levar em consideração que “não é apenas o grau de surdez e o tipo de localização da lesão que importam, mas principalmente a idade ou o estágio em que ela ocorre” (Santos, 2009, p. 33).

A surdez congênita, como é o caso da entrevistada, impacta, significativamente, no seu processo de permanência visto que houve uma lacuna em seu aprendizado desde o ensino infantil até sua graduação. Durante sua trajetória foi forçada a oralizar e gravar mentalmente os sons das palavras, assim como a escrita da Língua Portuguesa.

Ao questionar sobre como a família lida com sua surdez e qual a forma de comunicação é estabelecida entre eles, a entrevistada responde: “*a minha família não sabe Libras, não tem conhecimento, ninguém sabe o que é a Libras, a minha família sempre oraliza comigo e me obriga a uma forma de comunicação oral*”.

Embora houvesse uma barreira linguística, é importante salientar que apesar da falta de conhecimento da língua sinalizada, a convivência familiar foi de extrema importância na sua autonomia e autoestima.

“Minha família foi muito importante, o apoio, o cuidado, o carinho que eu sempre tive e fizeram o melhor para mim”. Tais dados corroboram com Ribeiro (2017, pág. 96) ao afirmar que “é justamente pela dificuldade de comunicação estabelecida entre ouvintes e surdos que se reforça a ideia de compreensão da surdez como uma diferença cultural”. Também, as relações entre o sujeito surdo e ouvintes constroem suas identidades a partir de suas interações e experiências culturais.

É preciso que se compreenda que as línguas de sinais não são meros gestos ou mímicas, tão pouco uma linguagem, Santos (2009) afirma que elas possuem níveis gramaticais organizados como: fonológico, morfossintático, semântico e pragmático.

Ao ser questionada sobre o contato com a Libras e o que mudou em sua vida a partir desse momento a aluna responde: *“Eu não conhecia a Libras e aí depois conheci um amigo surdo não oralizado, se comunica em Libras e aí aquilo me despertou, fiz cursos e, aprender minha língua, me libertou”*.

Durante muito tempo os surdos buscam a valorização de sua cultura, sua língua e pertencimento na sociedade que está inserido. Desde o início das civilizações, na Grécia e Roma Antiga, os surdos eram considerados pessoas incapazes (Marins, 2019, pág. 21), “Tanto Platão quanto Aristóteles defendiam que a fala era a expressão do pensamento. Logo, se o surdo não falava verbalmente, não pensava”.

3.2 A inclusão na educação superior

Após o conhecimento de seu histórico pessoal, a entrevista teve o objetivo de compreender como ocorreu o seu processo de aprendizado até o ingresso à universidade, então a entrevistada foi questionada sobre como foi sua trajetória escolar desde a infância até o ensino superior:

Então, foram dois momentos: primeiro na escola, antigamente, não aceitavam o surdo, não tinha Libras, não tinha inclusão, não tinha acessibilidade, nunca teve. Até o ensino médio, por exemplo, eu não tive nenhum tipo de inclusão. Eu era a única surda da sala, me esforçando a oralizar, me esforçando para aprender, para estudar, para conseguir passar e preocupada com meu futuro porque eu só lia, tive muita dificuldade. Mais ou menos nos meus 35 anos, eu consegui entrar na universidade e aí tive acesso

a inclusão de outra forma diferente, mudou a minha vida, a inclusão, a comunicação, ter acesso à Libras, estudar e conseguir entender de verdade os estudos.

Neste sentido, Marins (2019) em sua pesquisa mostra a importância de uma educação bilíngue em que o ensino está proposto no acesso de duas línguas, onde a língua de sinais é a língua natural, língua materna, e a outra é a língua escrita ou oral. A inclusão está garantida na equidade de oportunidades pois, incluir o surdo refere-se a incluir a sua cultura e sua língua.

Esses desafios foram observados durante a atuação da primeira autora como estudante apoiadora do NUPI, onde por diversas vezes as barreiras educacionais por não ter contato com a Libras, a partir dos primeiros anos de escolarização, interferiram na compreensão do conteúdo ministrado em sala de aula, ocorrendo assim momentos de desânimo, ansiedade e reflexões sobre sua permanência na universidade.

Quando questionado à estudante surda sobre os desafios para cursar a Licenciatura em Biologia, ela responde:

Os desafios na Biologia, tenho algumas dificuldades, por exemplo, para os ouvintes já é difícil e imagina para mim que sou surda, no curso de Biologia, para aprender e todo dia não é fácil porque, por exemplo, as provas, os seminários, o professor precisa adaptar as metodologias e as vezes o professor não conhece, não tem muito conhecimento sobre a inclusão, sobre como ajudar a pessoa surda e então é difícil mas é necessário que ele mude as provas, a prática, ter adaptações.

Diante dessas palavras, destaca-se sobre a complexibilidade da Biologia e do vasto conhecimento abordado para ser um futuro professor. Quando a estudante fala “para os ouvintes já é difícil, imagine para mim que sou surda”, é impossível não ter empatia diante desse relato. De acordo com Marins (2019), para que a inclusão ocorra de forma efetiva é fundamental professores aptos para lidar com a realidade na sala de aula, onde as práticas pedagógicas são o diferencial no processo de aprendizagem do estudante surdo, assim respeitando as suas particularidades.

Buscando compreender como é a comunicação na universidade com os ouvintes, foi questionado à estudante: Quais os desafios você enfrenta no convívio com pessoas ouvintes? E ela responde: *“É um desafio porque eu preciso sempre ficar me esforçando para conseguir me comunicar com os ouvintes, às vezes o entendimento não é o mesmo, preciso me esforçar para oralizar e o ouvinte precisa entender que é um desafio”*.

Completando a pergunta: E você acha que pelo fato de oralizar as pessoas esquecem que você é surda? *“Sim, com certeza. Porque eu oralizada, fica parecendo que eu estou*

ouvindo mas na verdade é diferente, porque eu já estou acostumada desde criança, pensa que: ela fala, está entendendo sim, ela consegue!”

As políticas públicas voltadas para a inclusão têm sido uma conquista e cada dia se faz mais necessário um olhar com empatia. Lima (2023, p. 29) traz uma reflexão sobre essas políticas “não podem ser criadas apenas a partir de um viés de aceitação às diferenças, visto que há muitos outros fatores a serem considerados, desde o respeito às diferenças e promoção da acessibilidade, como também aspectos sociais, culturais e políticos”.

Ressalta-se que, acerca da inclusão de estudantes surdos nos cursos de graduação da UFRB, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com vigência para o período 2010 – 2014, a UFRB se compromete com o favorecimento de ações que garantam espaços acessíveis, por exemplo, pessoal capacitado para o atendimento, considerando as diferenças (PDI/ UFRB 2010 – 2014), de modo a favorecer a inclusão e permanência dos estudantes surdos nessa instituição de ensino. Matos (2015, p. 33), traz algumas ações desenvolvidas pelo NUPI, como: elaboração de curso de formação continuada para servidores docentes e técnico-administrativos da UFRB ofertado em parceria com o Núcleo de Formação para Docência do Ensino Superior – NUFORDES da PROGRAD, sendo que o Curso de Libras faz parte dessa oferta, objetivando quebrar a barreira da comunicação entre a comunidade acadêmica e o sujeito surdo (usuário da Libras).

3.3 Permanência na educação superior

Ao falar de acesso e permanência na Educação Superior, não se pode esquecer de programas como o Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) e o estudante apoiador. Pergunta-se então, qual a importância do NUPI e do estudante apoiador no seu processo de permanência na graduação? Como resposta:

O NUPI foi muito importante para mim porque ele contribuiu e me apoiou como se fosse uma família, o estudante apoiador também estamos sempre juntos, como se fosse um segundo professor. Com o estudante apoiador ficou mais leve a minha vida, a interação, tem empatia, tem amor para contribuir e para ajudar. O intérprete também está sempre junto, é muito importante.

A estudante também destaca o auxílio financeiro que a universidade disponibilizou através do NUPI: *“Eu já recebi um valor em dinheiro onde eu consegui comprar um notebook com esse auxílio para me ajudar no estudo, foi muito importante para mim porque facilitou muito meu estudo na universidade”*. Este valor recebido, diz respeito a uma das políticas de

permanência do NUPI, o Kit PCD onde os estudantes selecionados recebem um valor para adquirir recursos de tecnologia assistiva, podendo assim proporcionar melhor aprendizado e, portanto, a permanência dos estudantes com deficiência.

Apesar de ser recente essa atuação do estudante apoiador na UFRB, percebeu-se a importância dessa parceria no processo de aprendizagem e de permanência do estudante com deficiência. A função desse discente não pode substituir a do professor, e sim contribuir para que não apenas o acesso seja garantido e sim a permanência desses educandos.

Além da função de monitoria junto à instituição, é inevitável que ocorra o vínculo afetivo e pessoal durante essa trajetória que diante de tantos desafios e dificuldades, a boa relação com os pares mostra como é importante para o processo de permanência desse estudante. Quando a estudante apoiada não consegue êxito no componente curricular, ela se questiona qual sua parcela de culpa. Assim também, quando esse estudante tem um bom desempenho em determinada disciplina, a satisfação é muito grande pois traz sentido ao acompanhamento desse estudante.

Com relação a importância das ações de permanência da Instituição de ensino supracitada e quanto aos recursos de acessibilidade, estes foram mais úteis para a estudante durante sua jornada acadêmica, e ela ressalta a importância dos intérpretes de Libras no seu processo de aprendizagem, acrescentando que *“Para mim o intérprete, com certeza foi muito importante porque me ajuda no ensino que o professor passa, ele sabe como passar o conteúdo na língua de sinais”*.

Nesse momento, questionou-se sobre a importância dos intérpretes de Libras. Bem segura de sua resposta, ela afirmou:

Com certeza, com a presença do Intérprete fica mais fácil. Porque é muito importante o aprendizado ali, fica bem melhor, mais eficaz, a comunicação é natural, eu aprendo mais fácil, eu aprendo melhor e talvez eu tivesse entrado na universidade bem antes e já teria terminado e me formado.

Ribeiro (2017) ressalta a importância do intérprete de Libras como uma estratégia de aprendizagem do estudante surdo, porém jamais substituirá a função mediadora do professor. O docente precisa reconhecer a diversidade para compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem de acordo com cada especificidade dos estudantes. A autora chama a atenção para a importância do intérprete ao dizer que o ato de interpretar é necessário para garantir o aprendizado do estudante surdo. Matos (2015) reforça essa atuação ressaltando a necessidade de se disponibilizar com antecedência os materiais que serão utilizados em sala

de aula, assim o professor, diante desse acesso antecipado, estará oportunizando o Tradutor e Intérprete a se preparar para a interpretação e tradução do objeto de conhecimento que será ministrado em sala de aula.

Com relação às estratégias que favorecem seu aprendizado questionou-se quais são as mais eficazes para promover a permanência do estudante surdo e ela responde:

Precisa de empatia, precisa que todos trabalhem juntos para mudar a metodologia de ensino com novos métodos, também a forma de ensinar para contribuir, ensino prático, ter acessibilidade, precisa mudar slides, às vezes os professores colocam muitos termos em inglês.

Dentre as ações propostas nas universidades que favorecem a permanência dos discentes, estão as estratégias pedagógicas inclusivas com adaptações em seus currículos valorizando as potencialidades do estudante com deficiência e o uso de recursos adaptados considerando assim as necessidades desses indivíduos (Matos, 2015).

Para Masseto (2003), estratégias pedagógicas se caracterizam como a maneira que o docente utiliza para possibilitar a aprendizagem para o estudante.

O autor chama atenção quanto à escolha de estratégias pedagógicas onde deve-se levar em consideração: dispor de estratégias que se adequem a determinado grupo, as estratégias devem estar voltadas para cada objetivo proposto e que elas devem ser diversificadas no decorrer do curso. Assim, ainda segundo o autor, as mais apropriadas estratégias são as que auxiliam na relação docente-discente e atingem a meta proposta.

Na pesquisa realizada por Ribeiro (2017), ao entrevistar os docentes da UFRB pode-se observar diversas possibilidades de práticas diferenciadas e voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência, como: o uso de recursos didáticos diversificados, flexibilização do tempo, diversificação dos instrumentos e formas de aplicação de atividades avaliativas e postura pedagógica e colaboração dos colegas.

Corroborando com a autora, observou-se que para uma inclusão plena, se faz necessário um olhar mais cuidadoso para as especificidades do estudante com deficiência, compreendendo que cada um tem uma forma de aprender e cabe ao docente, mediador do conhecimento, favorecer esse aprendizado. Destaca-se que, quando os docentes relatam sobre a colaboração dos colegas, é fundamental ter empatia, acolher e compartilhar as experiências vividas na universidade. Dentre todas as estratégias de permanência do estudante com deficiência nas IES, a união e companheirismo entre os pares são muito importantes para o processo de permanência desses discentes.

Na discussão dessa última categoria tratou-se das avaliações, onde foi questionado como os professores avaliam o empenho acadêmico da estudante surda. A participante salienta que:

as avaliações precisam ser diferentes e é importante pro professor também pensar nessas avaliações em forma de apresentação de seminário, o surdo vai usar a Libras, a apresentação vai ser diferente, o surdo precisa aprender de forma leve com utilização de Libras e não com a obrigação de sempre com português como é com o ouvinte, então precisa mudar a forma de avaliação para que cada um aprenda conforme a sua necessidade, cada um aprende de forma diferente.

Durante o acompanhamento da primeira autora como estudante apoiador, percebe-se a inquietação da estudante surda quanto à forma que acredita ser justa ao ser avaliada, sempre destacando a necessidade de se expressasse mais em sua língua, pois assim ela poderia mostrar o que aprendeu de diversas maneiras como: em debates, apresentações de seminários, dialogando e participando das discussões nas aulas.

No entanto, alguns docentes, principalmente em componentes específicos da Biologia, ainda insistem em avaliações tradicionais como provas, algumas com muitos textos e leituras complexas. Desta forma, ao ser avaliada em língua portuguesa, a estudante não acredita ser a mais justa, visto que ela teve uma educação com lacunas significativas em seu aprendizado.

De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), orienta que ao avaliar, no momento de realização dos trabalhos, o docente deve criar estratégias com tempos diferenciados visando assim um bom desempenho do aluno com deficiência. Durante minha atuação da primeira autora como estudante apoiadora do NUPI, foi possível testemunhar o quanto essa diferenciação no tempo pode contribuir para um bom desempenho de um estudante com deficiência.

A avaliação é uma prática de aprendizado que ocorre no cotidiano da sala de aula, e, é nesse cotidiano, que o professor observa, registra e pontua seus estudantes através de estratégias, objetivando diagnosticar as necessidades de aprendizado desses discentes. Segundo Luckesi (2002, p 83) “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência [...]; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”. Diante do conceito do autor, entende-se que a avaliação precisa ser eficaz para compreender não só os resultados do aprendizado do alunado, como também para a autoavaliação do professor, do fazer docente. Assim, “não há docência sem discência” (Freire, 2002).

4. Considerações finais

O presente estudo, ao dar “voz” a uma estudante surda universitária proporcionou uma análise aprofundada das barreiras e possibilidades encontradas por sujeitos surdos no contexto da Educação Superior.

Os dados revelaram que o percurso da estudante foi marcado por desafios significativos desde a infância, especialmente devido à falta de acesso à Libras no contexto familiar e em seu percurso escolar, ausência de práticas escolares inclusivas durante o ensino básico. Esses fatores resultaram em lacunas no aprendizado e inseguranças acadêmicas que, de certa forma, acompanharam a estudante até o ingresso no ensino superior. Ainda assim, ao ingressar na universidade, ela passou a vivenciar novas possibilidades de aprendizagem, sobretudo a partir da atuação de profissionais e discentes comprometidos com a inclusão, como os intérpretes de Libras e os estudantes apoiadores.

A fala da participante evidenciou a importância de estratégias metodológicas, da empatia no ambiente universitário e da compreensão de que o aprendizado de estudantes surdos requer condições específicas. Destacou-se, por exemplo, a relevância da utilização da Libras como língua de instrução, a adaptação de avaliações com recursos visuais e o reconhecimento de tempos diferenciados para a realização de atividades acadêmicas.

Tais medidas contribuem diretamente para o sentimento de pertencimento e para a permanência dos estudantes com deficiência.

Além disso, a atuação do NUPI foi reconhecida como um elemento fundamental na mediação entre os sujeitos envolvidos, possibilitando suporte financeiro, emocional e pedagógico. A valorização do estudante apoiador, vista pela entrevistada como “um segundo professor”, mostra que a inclusão não se limita à oferta de recursos técnicos, mas passa, sobretudo, pelas relações humanas estabelecidas no cotidiano acadêmico.

Assim, reafirma-se que garantir a permanência de estudantes surdos na Educação Superior não é apenas uma questão de acessibilidade física ou linguística, mas, sobretudo, de transformação das práticas pedagógicas e da cultura institucional. A universidade precisa se reconhecer como espaço plural, em que a diferença não seja tolerável, mas valorizada como parte da construção coletiva do conhecimento.

Portanto, este estudo contribui para a reflexão sobre o papel das instituições de Educação Superior na efetivação da inclusão, demonstrando que escutar as vozes dos sujeitos envolvidos é um caminho potente para a construção de práticas mais justas, sensíveis e

coerentes com os princípios da educação inclusiva. Que a experiência relatada aqui sirva como convite à escuta ativa, à formação contínua e ao compromisso ético com uma educação verdadeiramente acessível e transformadora.

5. Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2014.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- DINIZ, Viviane dos Santos Barreto; RIBEIRO, Sátilla Souza. Desafios e estratégias para a inclusão de estudantes surdos na educação superior: o papel do estudante apoiador e das políticas institucionais. *Grau Zero – Revista de Crítica Cultural*, Alagoinhas, v. 12, p. 279-292, 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários às práticas educativas*. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LIMA, R. S. *Tecnologia assistiva para permanência de estudantes com deficiência na educação superior*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2023.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARINS, M. J. *A escrita de palavras por surdos baianos estudantes de classes bilíngues e inclusivas em Feira de Santana e Amargosa – BA*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MATOS, A. P. da S. *Práticas pedagógicas para a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: um estudo na UFRB*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- RIBEIRO, S. S. *Estratégias pedagógicas para a permanência de estudantes surdos na educação superior*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- SANTOS, A. F. *Educação inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO INICIAL DO(A) PEDAGOGO(A): um dilema entre, brincar, cuidar e educar, ou escolarizar.

Eliel Santos Melo¹

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb

Nicolle Silva Santos²

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb

Bernardino Galdino de Sena Neto³

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Uesb

Resumo

Este trabalho tem como objetivo trazer discussões sobre o curso de Pedagogia e a formação docente, buscando refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos(a) pedagogos(a) para se adequarem ao ensino na etapa da Educação Infantil, de modo que não apenas escolarizem as crianças, mas atendam às necessidades essenciais destes pequenos estudantes. Tendo como propósito que os seis direitos de aprendizagem propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) sejam garantidos dentro do ambiente escolar como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Este artigo apresenta uma metodologia de revisão bibliográfica de cunho qualitativo. A pesquisa foi realizada a partir de artigos científicos publicados em revistas digitais, e-books e documentos legais que regem a educação brasileira como a LDB 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006). Alguns dos autores estudados foram: Barbosa, Cancian e Galina (2016; 2018), Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica (2009), Cardoso (2008), Friedman (2014), Gadotti (2004), López (2013), Libâneo (2012), Saviani (1983;2005), entre outros. Ao final, concluímos que, para que se possa superar as implicações negativas na Educação Infantil, é necessário repensar os currículos universitários, garantindo que estes sejam centrados no desenvolvimento integral do educando desde a Educação Infantil, bem como na formação de profissionais capazes de enfrentar as complexidades da educação contemporânea.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Inicial. Currículo de Pedagogia.

Abstract

This study aims to discuss the Pedagogy degree and teacher education, reflecting on the difficulties faced by pedagogues in adapting to Early Childhood Education. The goal is to ensure that they do not merely provide formal schooling but address the essential needs of these young students. It seeks to guarantee the six learning rights proposed by the National Common Curricular Base (BNCC, 2017) within the school environment: coexisting, playing, participating, exploring, expressing oneself, and knowing oneself. This article employs a qualitative bibliographic review methodology. The research was conducted using scientific articles published in digital journals, e-books, and legal documents governing Brazilian education, such as LDB 9.394/96 and the National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course (2006). Some of the authors studied include Barbosa, Cancian, and Galina (2016; 2018), the National Council of Education; Chamber of Basic Education (2009), Cardoso (2008), Friedman (2014), Gadotti (2004), López (2013), Libâneo (2012), Saviani (1983; 2005), among others. In conclusion, we find that overcoming the negative implications in Early Childhood Education requires rethinking university curricula to ensure they are centered on the student's integral development from early childhood, as well as on training professionals capable of facing the complexities of contemporary education.

Keywords: Early Childhood Education. Initial Teacher Education. Pedagogy Curriculum.

Introdução

A educação é um campo muito vasto, são diversas áreas de conhecimentos, muitas discussões sobre diversos temas, e debates acalorados que muitas vezes não ficam somente dentro da comunidade acadêmica, mas acaba envolvendo o senso comum, as famílias, e principalmente a

¹ Graduado de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Jequié, Bahia, Brasil. E-mail: elielsm.melo@gmail.com /<<https://orcid.org/0009-0007-3053-0212>>.

² Graduanda de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. Jequié, Bahia, Brasil. E-mail: nicollesilvasantos92@gmail.com /<<https://orcid.org/0009-0002-1467-0809>>.

³ Doutor em Educação. Professor da Área de Metodologia e Prática de Ensino – UESB, Jequié, Bahia, Brasil. E- mail: bernardino.neto@uesb.edu.br. /<<https://orcid.org/0000-0001-5922-5093>>.

política. Sabe-se, que toda mudança que ocorre na área da educação, envolve decisões de grupos com algum interesse pessoal e, que na maioria das vezes não levam em considerações as pesquisas e estudos desenvolvidos por profissionais da área, que estão de fato inseridos no contexto educacional e sabem onde, quando e como devem ser feitas as mudanças necessárias. Dessa forma, se faz necessário que a sociedade compreenda que as melhorias no ensino-aprendizagem, sobretudo na Educação Básica só poderão ser percebidas a longo prazo, e não de imediato. Visto como foi construído o processo educacional no Brasil.

Deste modo, na pedagogia não tem sido diferente. Alguns autores como Barbosa (2016), Libâneo (2012) e Saviani (2005, 2008) entre outros, sempre buscaram mostrar as mudanças que vêm ocorrendo nos currículos do curso de licenciatura em Pedagogia nas IES do país, onde alguns destes autores escrevem que a formação no curso de Pedagogia tem sido transformado em uma formação cada vez mais “tecnicista” e “conteudista”, não levando em conta que a formação do profissional que irá atuar na área da infância deve ocorrer centrado no eixo de uma pedagogia que tenha como foco a formação integral da criança por meio do *cuidar, brincar e o educar*, e não apenas na escolarização precoce dos bebês e das crianças pequenas com idade entre 4 a 5 anos, como tem ocorrido nas escolas brasileiras, tanto da rede pública quanto na rede privada. Bem como, a negação por parte dos documentos que regulam sobre a Educação Infantil em reconhecer e implementar políticas educacionais de inclusão em creches para bebês de 0 a 3 anos de idade.

Além disso, o processo de formação inicial do(a) pedagogo(a) deve garantir que se formem profissionais qualificados na área da educação, especialmente no cuidado e ensino das crianças. Contudo, as diversas mudanças nos currículos das universidades brasileiras têm provocado profundas implicações no processo formativo destes futuros profissionais, muitas vezes impactando negativamente na qualidade e abrangência dessa formação. Uma formação que deveria ser baseada em um eixo que promovesse a integralidade do desenvolvimento humano, envolvendo dimensões como o cuidar, o brincar e o educar (CNE 1/2006). No entanto, nas últimas décadas, os currículos do curso de licenciatura em pedagogia têm passado por transformações significativas que privilegiam uma abordagem tecnicista e conteudista (Saviani, 2005).

Segundo Saviani (2005), essa tecnicização da formação inicial reflete uma tendência de focalizar habilidades específicas e imediatas, muitas vezes desconectadas de uma visão crítica e ampla da educação. Como consequência, o pedagogo acaba sendo formado com pouca ênfase em aspectos essenciais, como o desenvolvimento integral da criança, além da escassa reflexão sobre o papel social da educação. Além disso, as mudanças curriculares frequentemente não levam em conta as necessidades reais do contexto educacional brasileiro, que exige profissionais sensíveis às particularidades culturais, sociais e econômicas dos alunos. A priorização de competências práticas e a redução de disciplinas teóricas e reflexivas acabam por limitar a capacidade do futuro pedagogo de articular teoria e prática de forma eficaz.

Outro atravessamento relevante é a influência de políticas educacionais que, muitas vezes, visam atender a interesses políticos e econômicos, em vez de considerar as pesquisas

acadêmicas e as demandas dos educadores. Essa desconexão enfraquece a formação inicial e compromete a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Portanto, a formação inicial do(a) pedagogo(a) enfrenta desafios significativos diante das mudanças curriculares. Para que se possa superar as implicações negativas, é necessário repensar os currículos universitários, garantindo que estes sejam centrados no desenvolvimento integral do educando desde a Educação Infantil, bem como na formação de profissionais capazes de enfrentar as complexidades da educação contemporânea.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo suscitar discussões sobre o curso de Pedagogia e a formação docente, buscando dialogar e refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos(a) pedagogos(a) para se adequarem ao ensino na etapa da Educação Infantil, de modo que não apenas escolarizem as crianças, mas que atendam às necessidades essenciais destes pequenos estudantes. Sobretudo, pensando a partir dos seis direitos de aprendizagem propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para que estes sejam garantidos dentro do ambiente escolar como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Este trabalho está dividido em 3 tópicos, onde no primeiro tópico trazemos discussões sobre a centralidade e o caráter da Educação Infantil a partir do entendimento do que os documentos que regem essa importante etapa educacional nos traz. No segundo tópico, buscamos discorrer sobre a formação inicial do pedagogo e da pedagoga no contexto educacional das IES brasileiras, com foco nas mudanças e propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. No terceiro tópico falamos da importância e indissociabilidade do cuidar, educar e brincar na etapa da Educação Infantil em detrimento da não escolarização precoce dos bebês e crianças bem pequenas.

Este artigo apresenta uma abordagem qualitativa e como metodologia a pesquisa bibliográfica, a partir da leitura de artigos científicos publicados em revistas acadêmicas e periódicos. Alguns dos autores estudados foram: Barbosa, Cancian e Galina (2016; 2018), Cardoso (2008), Friedman (2014), Gadotti (2004), López (2013), Libâneo (2012), Saviani (1983; 2005), entre outros. Também foram utilizados documentos nacionais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), Resolução CNE/CP Nº 1/2006.

A escolha por essa metodologia teve como objetivo analisar outras discussões e debates sobre a Educação Infantil e a formação do(a) pedagogo(a) visando a atuação destes na etapa da Educação Infantil. Segundo Minayo (2001, p.22), “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.”

Dessa maneira, entendemos que a pesquisa bibliográfica é fundamental para

consolidar as discussões com um aporte teórico, promovendo, também, uma ampliação da visão crítica e reflexiva sobre conceitos já estudados acerca da Educação Infantil e da formação do(a) pedagogo(a).

1. A educação infantil e a sua função social.

A centralidade da Educação Infantil reside na sua capacidade de promover a inclusão social e reduzir as desigualdades. Segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o acesso à Educação Infantil é um direito garantido a todas as crianças, sendo um dever do Estado e das famílias. Dermeval Saviani (2008) argumenta que a Educação Infantil deve ser orientada por princípios democráticos e comprometida com a formação cidadã.

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância da formação integral, propondo a articulação entre os diferentes campos do saber e as experiências das crianças. Essa perspectiva, apoiada por autores como Maria Carmen Barbosa (2016), entre outros, enfatiza que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve valorizar a pluralidade cultural e respeitar as singularidades das crianças. O ensino tradicional, ainda predominante em grande parte das instituições de ensino no Brasil, caracteriza-se por uma abordagem mecanizada e focada na memorização, o que pode não estar de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Pois, esse documento estabelece que, na Educação Infantil, as crianças devem interagir e brincar, aprendendo por meio das convivências e dos diálogos em seu ambiente escolar. Dessa forma, a criança participará ativamente do seu próprio aprendizado, de maneira livre e também mediada e planejada pelo professor.

Também neste sentido, Paulo Freire (1996) destaca que a educação tem uma dimensão libertadora, sendo essencial para o fortalecimento da autonomia das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa. No âmbito da Educação Infantil, essa dimensão se manifesta na forma como as instituições promovem a interação social, o respeito às diferenças e a formação de valores éticos e democráticos.

Ao se tratar da escolarização precoce na Educação Infantil e da falta de formação adequada para respeitar às formas de aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas, pode-se estar comprometendo o ensino e a aprendizagem sensorial e motora, além do tempo livre para brincar, momento em que as crianças descobrem o mundo e também aprendem a socializar, lidando com conflitos e sentimentos próprios desta fase. Para educar, cuidar e brincar, é necessário estar atento ao que é adequado à idade da criança, permitindo que ela

aprenda tanto por meio de experiências mediada pelos professores quanto de forma autônoma. A criança na Educação Infantil deve estar inserida em um ambiente colorido e dinâmico, que o incentive a desenvolver sua curiosidade e imaginação. A Educação Infantil no Brasil sempre levantou várias discussões e debates, sobretudo no que diz respeito à qualidade desta educação ofertada à população de baixa renda. Sobre isso, Campos (2006, p. 90) destaca que:

A preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas. Foi principalmente no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação que se formularam os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 e que foram em grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, de 1996.

Portanto, a Educação Infantil é uma importante etapa no desenvolvimento da criança, na sua formação socioemocional, físico motora, na autonomia e na formação integral da criança. Essa etapa não pode e não deve ser negligenciada em detrimento da escolarização precoce, de forma que não se respeite as etapas de desenvolvimento da criança, é preciso entender que cada coisa acontece no seu devido momento, assim como defende Barbosa (2016), em relação aos atravessamentos que ocorrem na etapa da Educação Infantil:

É preciso lutar para que esta docência não seja aprisionada em modelos teóricos de docência que negam o corpo – das crianças e dos professores, em teorias que se centram na transmissão de informações, em teorias que pressupõe que se não houver atos explícitos de ensino as crianças, não irão aprender. (Barbosa, 2016, p. 139)

Há muito que as escolas e creches perderam o caráter assistencialista de quando foram criadas no Brasil, em meados do século XIX. Devido às mudanças sociais e o avanço do capitalismo no mundo. Onde as mulheres passaram a trabalhar em fábricas com horas exaustivas e condições precárias. Como se sabe, a educação e o cuidado das crianças durante muito tempo era um dever das famílias, sobretudo das mães. É neste contexto que as primeiras creches foram surgindo, com o intuito de abrigar crianças pequenas, a fim de evitar o abandono por parte das famílias, porém, ainda com o caráter filantrópico e assistencialista.

Com o crescimento do capitalismo e consequentemente as mudanças do modo de produção doméstico para o fabril, além do processo de urbanização das grandes cidades, surge também a necessidade de uma reorganização da sociedade. Neste sentido, surgem reivindicações que antes não haviam. Como a necessidade de se terem instituições que assumissem o papel das famílias, enquanto os pais trabalhavam fora de casa. Dessa forma nascem as creches com o intuito inicialmente de cuidar dessas crianças enquanto possibilitava que a mulher pudesse ser integrada ao mercado de trabalho.

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte destas instituições nasceu com o objetivo de atender exclusivamente as crianças de baixa renda (Brasil, 1998, p.17).

Hoje, entende-se que a Educação Infantil é a porta de entrada para as crianças na Educação Básica, sendo assim, portanto, a primeira etapa. É o momento onde as crianças começam a se separarem das suas famílias, mesmo que por um curto período de tempo, é onde começa-se a ter à aproximação com outras crianças, com as professoras, com os ambientes da creche/escola, sendo inserida em uma situação de socialização estruturada e, a partir daí a criança começa a desenvolver-se cognitivamente, emocionalmente, fisicamente, passando a construir sentido e dando significado ao seu mundo interior, bem como ao mundo exterior. São nessas vivências que eles constroem os seus próprios mundos, e as suas maneiras de serem, estarem e relacionarem-se uns com os outros (Almeida, 2024). Por isso, a concepção de Educação Infantil não pode estar desvinculada do trinômio *brincar, cuidar e educar*.

Busca-se então, ampliar e potencializar os saberes já existentes dessas crianças que são construídos nos seios familiares, nas comunidades onde estas vivem, pois há muito as crianças deixaram de serem vistas como uma “*tábula rasa*” ou “*papel em branco*” como acreditava-se antigamente. Desde muito pequenas as crianças já dão sinais de que são capazes de compreender o mundo ao seu redor, bem como de interferir nele de algum modo, pois são seres capazes de produzir “*cultura*” já na primeira infância. Segundo López (2013), a primeira infância é como um terreno fértil, e as inserções de diversas formas de cultura ajudam a criança a ler o mundo à sua volta, possibilitando um maior desenvolvimento cognitivo deste indivíduo ao longo dos anos. O que a autora propõe de fato é uma “*intervenção cultural*”.

Para López (2013), trazer um debate sobre uma reflexão a respeito das ideias que se tem sobre cultura e de como uma “*intervenção cultural*” implicaria de forma positiva, sobretudo na vida das crianças, e no seio familiar, só vem somar para a disseminação do saber cultural. Mas, para que haja uma reflexão e um debate amplo é necessário que se tenha um aporte teórico muito vasto, que tragam esclarecimentos sobre as diversas práticas lúdicas, artísticas e as diferentes formas afetivas que surgiram na contemporaneidade, de forma que, venham criar mecanismos culturais a partir de políticas públicas que realmente cheguem a esses endereçados.

O artigo 4º, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, resolução CNE/CEB nº 5/2009), diz que a criança é um ...

“Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Portanto, para compreender o mundo da criança e militar por uma Educação Infantil que tenha como caráter pedagógico o foco na formação integral da criança, é preciso ser um “*Criançólogo*” como diz Barbosa (2016):

Um estudioso de bebês e crianças e da Educação Infantil precisa compreender as sutilezas, as minúcias da prática pedagógica, esta invisível sabedoria da inseparabilidade entre ação educativa e de cuidado na escola de educação infantil. Gostar de crianças, ter desejo de estar com elas, conversar, compartilhar tempos, espaços e aventuras. Sentir-se desafiada a compreendê-las nas suas próprias línguas. (Barbosa, 2016. p. 135).

É preciso conhecer e entender o “*universo simbólico da criança*”. Friedmann (2014).

Segundo essa autora...

O mundo interior da criança pode ser comparado, de forma analógica, com uma casa com muitas portas, atrás de cada uma das quais se esconde um universo secreto possível de ser desvendado por quem nele ouse entrar. Entrar não significa espionar: entrar significa mergulhar em um universo que espelha a alma profunda deste tão grande pequenino ser. (Friedmann, 2014. p. 7).

Entretanto, segundo Barbosa (2016, p. 133), as crianças pequenas continuam invisibilizadas nos currículos dos cursos de formação dos profissionais da docência em Educação Infantil.

As crianças de 0 a 3 anos estão invisíveis nos currículos, as disciplinas metodológicas centram-se em áreas de conhecimento acadêmicas nem sempre pertinentes à creche. A brincadeira e os jogos não têm relevância na formação, pois essas disciplinas [...] quando estão presentes, têm caráter complementar [...] e não são vistos como fundamentos de uma pedagogia específica; o cuidado não é tomado como pressuposto teórico e prático da ação pedagógica na educação infantil; a alimentação, o sono, o banho perdem seu caráter pedagógico. As culturas infantis não são estudadas. Essas ausências no Curso de Pedagogia apontam para uma formação inicial extremamente precária para a docência na Educação Infantil.

Por isso, é necessário discutir e lutar sobre os direitos de uma Educação Infantil que garanta o aprendizado das crianças e dos bebês de forma integral que desenvolva as suas habilidades de participação, expressão, autoconhecimento através das brincadeiras e exploração de situações presentes no seu dia a dia. Assim, torna-se cada vez mais necessário pesquisar e aprofundar a identidade do pedagogo que por receber uma formação generalista, pode encontrar desafios para se apropriar de fato dos métodos e metodologias que sejam educativas e ao mesmo tempo lúdicas. Como afirmam Barbosa, Cancian e Weschenfelder (2018, p. 45-67).

Os atuais pedagogos não têm sido formados para conhecer os sujeitos crianças, as diversidades culturais brasileiras, a organização pedagógica intercultural, as experiências pedagógicas em EI ou, ainda, conhecer as culturas infantis. Além disso,

têm dificuldades de saber analisar e compreender a importância da mídia e dos artefatos culturais contemporâneos na formação das crianças, realizando uma leitura crítica dos contextos.

Apesar de todos os avanços legais e teóricos, a Educação Infantil no Brasil, ainda enfrenta desafios muito significativos. A desigualdade no acesso às instituições de Educação Infantil, as distorções na formação inicial do(a) pedagogo(a) e a falta de investimentos são alguns dos problemas recorrentes. Conforme afirma Dermeval Saviani (2008), a superação desses desafios exige políticas públicas que priorizem a Educação Infantil como uma etapa fundamental do sistema educacional brasileiro.

A Educação Infantil possui uma função social imprescindível na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, é de suma importância ainda discutir e pesquisar sobre a formação generalista destes profissionais, a fim de criar soluções e revisar os currículos da formação dos pedagogos, para que a Educação Infantil não perca seu verdadeiro caráter formativo para crianças e bebês. Uma Educação Infantil embasada nos princípios democráticos e na formação integral das crianças, na qual a sua centralidade deva estar em contribuir para o desenvolvimento pleno e para a redução das desigualdades. Para isso, se faz necessário o fortalecimento de políticas públicas que garantam condições de qualidade para todas as crianças, assegurando, assim, uma educação verdadeiramente transformadora.

2. A formação inicial e a construção da identidade do(a) pedagogo(a).

Aqui começamos uma outra discussão acerca da formação inicial e a construção da identidade dos novos profissionais da área da Educação Infantil e, isso tem gerado diversos questionamentos e debates que já se arrastam por muitos anos a respeito de como estes pedagogos e pedagogas têm sido formados nas universidades brasileiras, qual o caráter da construção dos currículos do Curso de Pedagogia, quem são os formadores destes profissionais e quais as experiências na Educação Infantil, que estes trazem como parte da sua formação para contribuir no ensino e aprendizagem de novos profissionais da educação.

Como vimos anteriormente, a Educação Infantil é considerada um período importantíssimo para o desenvolvimento da criança, sendo a base para suas futuras aprendizagens. Nesse contexto, o pedagogo é um ator central na mediação do processo educacional. Entretanto, a formação generalista dos(as) pedagogos(as) ainda gera muitos debates sobre a sua eficácia e adequação para atender às especificidades da Educação Infantil. Teóricos e grandes estudiosos da área como José Carlos Libâneo, Maria Carmen Da Silveira

Barbosa, Selma Garrido Pimenta, Dermeval Saviani, entre outros, já há muito vem discutindo e problematizando a respeito desses temas. Neste sentido, Cardoso (2008), afirma que...

O processo de formação de professores vem sofrendo várias tentativas de mudança há várias décadas. Leis, concepções de educação, interesses políticos e econômicos e o próprio imaginário que cerca a profissão docente vêm contribuindo, ora com avanços e ora com retrocessos, alterando as percepções sobre o papel social do professor, seja ele de educação infantil ou das demais séries da educação básica. (Cardoso, 2008. p. 105)

Historicamente sabemos que a palavra “*Pedagogo*” origina-se do grego “*Paidagōgós*” que tinha o escravo como sendo o encarregado de conduzir a criança à escola. Libâneo (2012, p. 12), escreve que:

Disso resultou o entendimento de pedagogia como um saber prático que depende do dom de ensinar, que pode ser adquirido com a experiência ou que pode ser comparado a uma certa habilidade de que algumas pessoas são portadoras. Esse entendimento ainda encanta muitos professores, mas é, também, motivo de ironia em muitos professores universitários.

Ainda de acordo com Libâneo (2012), “*a pedagogia é uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas e para a ação educativa, teoria e prática da educação, tendo como objeto de estudo a prática educativa, ou melhor, as práticas educativas*”. Por isso, não deve ser confundida com ela mesma. (Mialaret, 1991. p. 9, apud Libâneo, 2012, p. 12).

Em sua obra intitulada “*O que é pedagogia?*”, Paulo Ghiraldelli Júnior discorre sobre vários conceitos e entendimentos sobre educação nos vários campos das ciências sociais como na filosofia, sociologia, psicologia, etc. Sobre isso, ele afirma que “[...] A modernidade reconstrói o termo na medida em que o associa à utopia educacional, à ciência da educação e à filosofia da educação, deixando no passado as conotações ligadas às ideias de “condução da criança” e de “preceptorado”, mais afinadas com sua origem” (Ghiraldelli Jr., 2004, p. 59).

Para o autor, “*os tempos modernos secundarizam a noção de pedagogia como mera atividade prática*”, o “*tomar conta de crianças*”. (Ghiraldelli Jr., 2004, p. 59). Esses pensamentos do senso comum acerca da pedagogia e do trabalho do pedagogo e da pedagoga acabam por distorcerem e fomentar ainda mais a desvalorização do trabalho desses profissionais, por acharem que o(a) pedagogo(a) tem apenas a função pura e simplesmente de “brincar” com as crianças, sem levar em consideração que existe uma gama de estudos e teorias por trás das ações do brincar e do cuidar que comprovam a pedagogia como a “*Ciência da Educação*” (Franco, 2008). E construir a identidade da pedagoga e do pedagogo ainda hoje no século XXI é uma luta diária. Para além disso, fazer com que os próprios profissionais entendam essa identidade e assumam o seu lugar como tal, continua a ser um grande desafio. Pois, como diz Barbosa (2016, p.132-133):

Alguns acadêmicos, em final de formação, não possuem informações mínimas sobre

a situação social, economia e política da infância, não conhecem as grandes questões que envolvem o ser criança na sociedade contemporânea, não circulam com intimidade no universo teórico dos estudos do campo da educação infantil e das pedagogias da infância, nem mesmo sabem posicionar-se frente as grandes tensões da área, desconhecem (e acham mesmo desnecessário compreender) a legislação brasileira da Educação Infantil, pois não vinculam legislação, políticas públicas em sua relação com o dia a dia da escola.

Uma das questões mais discutidas por Barbosa (2018), é que os currículos dos cursos de licenciatura em pedagogia vêm sofrendo diversas mudanças ao longo dos anos e a cada dia ficando mais tecnicista, com o foco na formação do pedagogo generalista, bem como diminuindo a carga horária das disciplinas de Educação Infantil e, *“essas ausências no curso de pedagogia apontam uma formação inicial extremamente precária para a docência na Educação Infantil.”* (Barbosa, 2016, p. 133). Também a respeito dessa pedagogia tecnicista, Dermeval Saviani (1983), denuncia que *“...Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações.”*

Indo na contramão desse pensamento, um profissional da pedagogia deve pensar o papel da escola historicamente, mediar as relações pedagógicas como: professor, aluno, família, metodologia, processo de ensino-aprendizagem e a organização curricular. (Gramsci, apud Gadotti, 2004).

O pedagogo generalista é preparado para atuar em diversas frentes da educação, o que, em teoria, seria vantajoso, dado o espectro amplo de situações pedagógicas. Entretanto, essa amplitude pode comprometer a profundidade com que determinados temas, essenciais para a Educação Infantil, são abordados. A infância demanda abordagens didáticas, metodológicas e de desenvolvimento específicas, que podem não ser suficientemente aprofundadas em uma formação generalista. A respeito disso, Barbosa (2018) escreve que...

O que leva à ideia de que a formação docente não exige, na contemporaneidade, estudos teóricos e práticos extremamente aprofundados? O século XX teve um imenso avanço nas discussões relativas à epistemologia, ao papel do conhecimento, à função social da escola, à configuração das teorias de aprendizagem e às diversas possibilidades de organizar a educação das crianças nas escolas. Mesmo assim, estabeleceu-se uma “naturalização” das funções relativas a essa profissão. (Barbosa, 2018. p. 50).

Segundo a autora, essa “naturalização” da profissão docente, ou seja, tratá-la como algo simples ou intuitivo, desconsiderando a sua complexidade e a necessidade de uma formação sólida. Pode levar à desvalorização da profissão e à falta de investimentos na qualificação profissional dos professores. Pois, a prática docente deve ser entendida e transformada a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que organizam e das

condições dadas historicamente (Franco *et al.* 2007, p. 68).

3. Educar, cuidar e brincar na educação infantil.

O Cuidar, educar e o brincar na educação infantil devem estar presentes em todas as fases e ciclos de todas as crianças que estão iniciando sua vida escolar. Educar e cuidar são indissociáveis e devem caminhar juntamente com o brincar na primeira etapa da Educação Básica. Educar na Educação Infantil é proporcionar aos alunos aprendizagens significativas que possibilitem seu desenvolvimento nas relações sociais, o autoconhecimento e o despertar da sua capacidade de explorar e aprender por meio de vivências mediadas e planejadas pelos professores. No documento da Base Comum Curricular (BNCC, 2017) trata-se o educar e o cuidar como algo indissociável.

[...] a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo [...], ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades, diversificando e consolidando novas aprendizagens, especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BNCC, 2017, p 36)

Cuidar é dedicar atenção à criança que está em fase de descoberta da realidade ao seu redor, da vida em sociedade e do seu próprio corpo. Cuidar também envolve um olhar atento, acolhimento e a garantia do bem-estar de uma criança que ainda não pode se cuidar sozinha. Tudo isso, aliado ao educar, deve ser feito de forma lúdica e adequada à idade das crianças. Dessa forma, de maneira prazerosa, a criança pode aprender de um jeito que desperte maior interesse pelo próprio aprendizado. Segundo Rolim *et al* (2008)...

[...] O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem. (Rolim *et al.*, 2008, p. 177)

O brincar na educação infantil torna-se indispensável, pois, além de os conteúdos serem ensinados por meio das brincadeiras, é a brincadeira que irá mediar o aprendizado da criança, seja sobre cores, formas, números ou letras. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2013.p 20), está escrito que, “Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. ”

A brincadeira, tanto livre quanto mediada, contribuirá para a ampliação do conhecimento das crianças, pois, através do brincar, elas aprenderão a se comunicar, a lidar com seus sentimentos e a se reconhecer como sujeitos sociais. Além disso, o brincar permite

que as crianças explorem sua imaginação, o que é essencial para os aprendizados futuros que irão adquirir. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma que...

O brincar ou a brincadeira é a atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimento e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar tristezas, desconfortos, situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. (BRASIL, 2012, p.11)

Após a exposição e discussão sobre o educar, cuidar e brincar na Educação Infantil e sua importância, surge o questionamento sobre: Como a Educação Infantil brasileira está acontecendo? Nos últimos anos, o debate sobre a escolarização precoce dos bebês e das crianças tem sido colocado em pauta. A Educação Infantil, sem esses três conceitos que são sua base, perde a sua real característica, que é conduzir a aprendizagem de seus estudantes de forma lúdica e que atenda aos seus direitos básicos enquanto sujeitos.

Uma Educação Infantil conteudista, que deixa de lado o brincar, pode prejudicar esse momento único que as crianças possuem. Atualmente, no mundo das tecnologias e da violência, a escola tem sido o único lugar no qual boa parte das crianças entram em contato com outras crianças, e é possível afirmar que esse momento de interação é fundamental para seu desenvolvimento individual e em grupo. Para Batista e Barreto (2009, p.1370).

Quando as fases de desenvolvimento da criança são respeitadas e ela é estimulada adequadamente pela família e pela escola, dificuldades de aprendizagens podem ser evitadas. Mas, quando há um apressamento e nem tudo o que é importante é considerado, podem aparecer lacunas na aprendizagem que facilmente são confundidas com os transtornos de aprendizagem.

Porém, todos esses questionamentos só ganharão maior proporção quando, na formação inicial e continuada dos professores, a Educação Infantil de fato for valorizada e ocupar um lugar de destaque no currículo dos cursos de pedagogia. Com uma maior visibilidade sobre a formação inicial e continuada em Educação Infantil, as discussões acadêmicas podem mudar a visão deturpada de que essa etapa é apenas secundária. É fundamental compreender a importância de uma Educação Infantil que respeite e garanta um ensino adequado à idade das crianças, sem apresamentos conteudistas, assegurando que educar, cuidar e brincar estejam presentes em diferentes espaços e tempos. Para Coutinho (2007):

Vive-se agora um momento em que se busca ressignificar as funções da Educação Infantil, compreendendo que ela se ocupa de sujeitos sociais, culturais, com dimensões tanto físicas como psicológicas, que possuem opiniões, preferências e diferenças traduzidas na incorporação do binômio educar e cuidar (Coutinho, 2007, p.12).

As instituições formadoras necessitam firmar um compromisso com a formação do pedagogo, atribuindo um novo significado à Educação Infantil, de modo que sejam valorizadas a pesquisa e os direitos das crianças e dos bebês. Neste sentido, entende-se que sem uma revisão nos currículos de algumas instituições e na formação dos futuros professores, a Educação Infantil pode continuar sendo desvalorizada, quando, na verdade, é a etapa fundamental para o aprendizado de todas as crianças.

Considerações finais

Em conclusão, podemos perceber a importância da Educação Infantil como função social. Além do que, a Educação Infantil pode promover a inclusão, o desenvolvimento, e também reduzir as desigualdades impostas na sociedade. Por isso, é muito importante continuar discutindo como está se dando essa etapa da Educação Básica no Brasil. É necessário repensar as práticas mecanizadas que não estão de acordo com o que de fato é proposto pelos documentos que regulam a Educação Infantil, como cuidar, educar e brincar. É de suma importância deixar de lado velhas práticas e dar espaço para uma Educação Infantil brincante, focada no desenvolvimento integral das crianças e não apenas na memorização e escolarização. Assim, todo esse questionamento se volta para a formação de professores/pedagogos, que necessitam de uma formação voltada para a Educação Infantil, tanto em sua formação inicial quanto continuada.

Ademais, para a construção da identidade do(a) pedagogo(a), que passa por diversos campos do conhecimento, a Educação Infantil é parte de sua formação, mas, muitas vezes, não há um momento específico para se aprofundar nas discussões teóricas sobre esse tema. Desse modo, torna-se relevante revisitar alguns currículos dos cursos de Pedagogia nas universidades públicas e particulares de forma que estas venham de fato priorizar a Educação Infantil em sua grade curricular. É fundamental também a valorização das pesquisas no campo da Educação Infantil, pois são elas que irão subsidiar as práticas e proporcionar uma nova percepção sobre essa etapa e seu grande valor no desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas.

No que se refere ao educar, cuidar e brincar na Educação Infantil, não se trata apenas do que está escrito nos documentos nacionais, mas sim de um importante ciclo que deve estar presente nos diferentes tempos e espaços. A criança não irá aprender integralmente sem brincar, e para educar é necessário cuidar, pois estamos falando de bebês e crianças que necessitam de um olhar atento e compreensivo para que todos os seus movimentos sejam compreendidos pelos professores.

A Educação Infantil, mesmo sendo chamada de etapa base, muitas vezes não é compreendida como tal. Uma EI que respeita a idade e o nível de conhecimento dos alunos pode influenciar as etapas seguintes da vida escolar das crianças. Por isso, é necessária uma boa formação inicial para os professores/pedagogos, além da formação continuada para estudar novas teorias e discussões, pois o mundo e as crianças estão em constante mudança. Sobretudo, é essencial valorizar essa etapa, que é tão fundamental.

Referências:

ALMEIDA, Larissa Monique de Souza.; SILVA, Elenice de Brito Texeira. **Círculos de Culturas da Infância: narrativas do cotidiano da Educação Infantil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 355p. 16 x 23 cm.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira.; CANCIAN, Viviane Ache; WESCHENFELDER, Noeli Valentina,. Pedagogo generalista: professor de educação infantil: implicações e desafios da formação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. 2018, vol.27, n.51, pp.45-67.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Pedagogia da infância**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 10-12.

BATISTA, Cássia Vitalina Machado; BARRETO, Dionísia Cordeiro Machado. ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE: AS POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DE UM APRESSAMENTO COGNITIVO. In: **Congresso Brasileiro Multidisciplinar De Educação Especial**, 5., 2009, Londrina. Anais [...]. Londrina: 2009. p. 1364-1374. ISSN 2175-960X.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.bncurriculo.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018, p.36.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. V. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e**

brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Brasília: MEC/SEB, 2012, 158 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2013, p.20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2012, p. 11.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação Infantil**: Construindo o Conceito de Qualidade. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, 2006. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/cp/a/npMXfZn8NzHzZMxsDsgzkPz/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 01/03/2025.

CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli Valentina (Org.). **Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil**. Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil. Santa Maria, RS: UFSM, 2016. p. 131-140.

CARDOSO, Marilete Calegari. **Baú de memórias**: representações de ludicidade de professores de Educação infantil. 2008. UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **Educação Infantil**: espaço de educação e cuidado. 30ª Reunião Anual da Anped. _2007.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Elementos Para a Formação de Diretrizes Curriculares Para Cursos de Pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. 2 ed. rev. ampl. - São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância. 2014. Editora Vozes. São Paulo.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 4ª ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **O que é pedagogia?** – São Paulo. Brasiliense, 2004. 3º reimpressão. (Coleção primeiros passos; 193).

LIBÂNEO, José Carlos. **Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo**. Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas / (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 246 p.

LÓPEZ, Maria Emília. Um mundo aberto - **Cultura e primeira infância**. CENTRO REGIONAL PARA O FOMENTO DO LIVRO NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE,

CERLALC - UNESCO. Bogotá, Colômbia. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, Mar. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>> Acesso em: 25 fev. 2025.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. - Campinas, SP: Autores Associados, 1983. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf> Acesso em: 25 fev. 2025

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO ESTRATÉGIA INOVADORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS DE UM FUTURO DIGITAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Wesley Mageski da Silva¹

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Resumo

O estudo examina os desafios e as possibilidades da formação inicial de professores da educação básica para o uso pedagógico da inteligência artificial (IA), considerando a necessidade de reconfiguração dos processos formativos diante da crescente inserção dessas tecnologias na sociedade contemporânea. Fundamentado em revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e método comparativo, o trabalho parte do pressuposto de que as tecnologias não são neutras e que a mediação docente é central para sua integração educativa, conforme discutido por Freire (1979; 1987; 1996) e Vygotski (1991). A justificativa ancora-se em orientações institucionais que defendem o uso ético, crítico e pedagógico da IA na educação, como as propostas da UNESCO (2022; 2023) e as diretrizes da BNC-Formação (CNE, 2020). O objetivo geral consiste em analisar de que modo a formação inicial pode incorporar a IA de forma crítica, ética e emancipadora. Metodologicamente, realizou-se o mapeamento de produções acadêmicas na BDTD, seguido de análise documental, construção de matriz comparativa e interpretação das convergências e divergências entre cinco estudos selecionados (Sousa, 2023; Gomes, 2024; Franco, 2024; Severo, 2024; Silva, 2024). Os resultados organizam-se em quatro eixos: percepções docentes marcadas por reconhecimento do potencial da IA e inseguranças éticas; experiências de integração curricular que indicam a viabilidade de inclusão sistemática da IA com mediação crítica; uso de ferramentas de IA no desenvolvimento profissional e na autorregulação docente, condicionado à centralidade da agência humana; e práticas pedagógicas baseadas em multiletramentos e análise de dados educacionais. Conclui-se que a IA não substitui

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (Ifes). Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Licenciado em filosofia, pedagogia e letras/português. E-mail: wmageski@gmail.com

a docência, mas pode contribuir para a qualidade do ensino quando subordinada a finalidades educativas humanizadoras.

Palavras-Chave: formação de professores; inteligência artificial; autorregulação da aprendizagem.

Abstract

The study examines the challenges and possibilities of initial teacher education in basic education for the pedagogical use of artificial intelligence (AI), considering the need to reconfigure training processes in light of the growing integration of these technologies into contemporary society. Grounded in a qualitative literature review and a comparative method, the study assumes that technologies are not neutral and that teacher mediation is central to their educational integration, as discussed by Freire (1979; 1987; 1996) and Vygotski (1991). The justification is based on institutional guidelines that advocate the ethical, critical, and pedagogical use of AI in education, such as the proposals of UNESCO (2022; 2023) and the National Guidelines for Teacher Education – BNC-Formação (CNE, 2020). The general objective is to analyze how initial teacher education can incorporate AI in a critical, ethical, and emancipatory manner. Methodologically, the study involved mapping academic productions indexed in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), followed by document analysis, the construction of a comparative matrix, and the interpretation of convergences and divergences among five selected studies (Sousa, 2023; Gomes, 2024; Franco, 2024; Severo, 2024; Silva, 2024). The results are organized into four axes: teachers' perceptions marked by recognition of AI's potential and ethical insecurities; curricular integration experiences indicating the feasibility of systematically including AI with critical mediation; the use of AI tools in professional development and teacher self-regulation, conditioned by the centrality of human agency; and pedagogical practices based on multiliteracies and educational data analysis. It is concluded that AI does not replace teaching, but can contribute to the quality of education when subordinated to humanizing educational purposes.

Keywords: teacher education; artificial intelligence; self-regulated learning.

Introdução

Este artigo compõe o trabalho final de curso desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias e Educação Aberta e Digital na modalidade a distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A presença crescente da inteligência artificial (IA) em diferentes setores da sociedade tem produzido impactos significativos nas formas de produção, comunicação e aprendizagem. No âmbito da educação básica, esse fenômeno impõe a necessidade de reconfigurar a formação docente, uma vez que os professores são desafiados a incorporar a IA como estratégia pedagógica inovadora, de modo crítico, ético e fundamentado. Tal debate não se restringe à dimensão instrumental das tecnologias, mas envolve a análise de como esses recursos podem ser apropriados pedagogicamente para favorecer práticas educativas capazes de promover inovação e transformação nos processos de ensino e aprendizagem.

A literatura recente — composta por estudos como Sousa (2023), Gomes (2024), Franco (2024), Severo (2024) e Silva (2024), bem como por diretrizes internacionais da UNESCO (2022; 2023) e pela BNC-Formação (CNE, 2020) — evidencia lacunas expressivas na formação inicial e continuada de professores em relação ao uso pedagógico da IA, sobretudo no contexto brasileiro. Esses trabalhos apontam barreiras formativas, institucionais e éticas que dificultam sua integração efetiva nas práticas escolares. Esses achados reforçam a necessidade de compreender, em profundidade, os desafios e as possibilidades que se apresentam à docência diante da cultura digital e das transformações impostas pelo avanço tecnológico.

Diante das lacunas identificadas na literatura, a relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como a formação de professores pode responder às demandas educacionais impostas pela presença crescente da inteligência artificial na escola. A adoção da IA nos processos de ensino e aprendizagem implica desafios pedagógicos, éticos e institucionais que afetam diretamente a qualidade da educação básica. A abordagem do tema articula-se ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que estabelece o compromisso internacional com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, enfatizando a importância do desenvolvimento de competências necessárias para que estudantes e professores atuem de forma crítica em sociedades digitalizadas. Ao examinar as condições e exigências formativas para o uso pedagógico da IA, o estudo contribui para fortalecer políticas e práticas que promovam o desenvolvimento profissional docente e a equidade no acesso às tecnologias emergentes.

Nesse contexto, este estudo define como problema de pesquisa a seguinte questão: quais são os desafios e as possibilidades da formação inicial e continuada de professores da educação básica para o uso pedagógico da inteligência artificial como estratégia inovadora? O objeto de análise delimita-se à formação inicial de professores da educação básica, considerando o desenvolvimento de competências digitais e pedagógicas orientadas à utilização da IA e seus desdobramentos para a prática docente.

O objetivo geral consiste em analisar de que modo a formação de professores da educação básica pode integrar a inteligência artificial como estratégia pedagógica inovadora, considerando seus desafios, possibilidades e implicações para uma prática docente crítica, ética e transformadora. Para alcançar essa finalidade, foram definidos três objetivos específicos: (i) mapear os referenciais teóricos e produções acadêmicas que abordam a temática; (ii) analisar as percepções, desafios e possibilidades identificados em estudos recentes sobre a incorporação da IA nas práticas docentes da educação básica; e (iii) identificar as competências e demandas formativas necessárias para a apropriação crítica, ética e pedagógica da IA em sala de aula.

A análise proposta ancora-se em referenciais teóricos que conferem consistência crítica e pedagógica ao estudo. A perspectiva de Freire (1987; 1996) contribui ao compreender a educação como prática emancipatória, prevenindo a redução da IA a mero recurso técnico e destacando seu potencial humanizador. Vygotski (1991) fundamenta a compreensão da IA como mediadora cultural, enfatizando a centralidade da interação e da mediação nos processos de aprendizagem. Complementarmente, os documentos da UNESCO (2022; 2023) estabelecem parâmetros internacionais sobre competências digitais docentes e cidadania digital, reforçando a necessidade de práticas éticas, inclusivas e inovadoras. Esses aportes, em conjunto, orientam a investigação e sustentam a análise comparativa desenvolvida.

A relevância deste estudo manifesta-se em três dimensões. Do ponto de vista científico, contribui para a consolidação de um campo emergente no Brasil, ao sistematizar produções acadêmicas sobre a relação entre IA e formação docente. No âmbito educacional, dialoga com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), ressaltando a importância das competências digitais no exercício da docência contemporânea. Em termos sociais, problematiza a preparação de professores para enfrentar os desafios do futuro digital, marcado pelo avanço da inteligência

artificial, e propõe subsídios para práticas formativas inovadoras que visem à apropriação crítica e responsável dessa tecnologia.

Procedimento Metodológico

O estudo desenvolveu-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza básica, com abordagem qualitativa e objetivos descritivo-comparativos (Gil, 2008; Lakatos; Marconi, 2003; Lüdke; André, 2012). Esse delineamento possibilitou sistematizar produções acadêmicas e identificar padrões, desafios e possibilidades relacionados à formação de professores diante da incorporação da inteligência artificial. Para a análise, utilizou-se o método comparativo, adequado para verificar similitudes e divergências entre os trabalhos examinados, bem como para deduzir elementos gerais a partir de dados concretos (Lakatos; Marconi, 2003). A análise qualitativa e documental reforçou a pertinência da abordagem, permitindo compreender os significados atribuídos nos estudos e organizar os achados em categorias interpretativas.

A revisão bibliográfica foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), em virtude de sua abrangência nacional. A busca foi conduzida a partir de descritores controlados e livres, combinados por operadores booleanos, empregando a expressão: “inteligência artificial” AND “formação de professores”. Aplicaram-se filtros referentes ao tipo de documento (teses e dissertações), acesso (texto completo), idioma (português), área (educação e ensino-aprendizagem), assunto (IA, aplicações educacionais e formação docente) e período (2021–2025). Os trabalhos selecionados foram sistematizados em uma matriz de análise e examinados segundo a análise documental, a fim de identificar regularidades e singularidades. Como apoio, empregaram-se ferramentas de inteligência artificial (GPT) para a organização preliminar das informações, permanecendo sob responsabilidade do pesquisador a interpretação crítica e a validação final dos resultados, assegurando rigor e reprodutibilidade.

Na Tabela 1, sistematizamos o método comparativo tendo como referência as contribuições que encontramos em (Barros; Silva, 2011; Gil, 2008; Lakatos; Marconi, 2003; Sampaio; Paula, 2024), dos quais serviram para a realização dos resultados que extraídos com ajuda da IA na análise comparada dos artigos na Tabela 2 – Análise Comparativa dos Artigos Selecionados.

Tabela 1 - Elementos fundamentais do método comparativo

Elemento	Descrição
Objetos comparáveis	Elementos, fenômenos, práticas, contextos ou instrumentos que compartilham um grau mínimo de similaridade e relevância para a comparação.
Critérios de comparação	Dimensões específicas pelas quais os objetos serão comparados (ex.: eficácia, estrutura, aplicabilidade, resultados, teorias, metodologias, etc.).
Categorias analíticas	Conceitos ou variáveis que guiam a análise dos dados em cada objeto (ex.: tipo de tecnologia, perfil do público-alvo, abordagem pedagógica).
Análise das semelhanças	Identificação dos aspectos comuns entre os objetos comparados.
Análise das diferenças	Identificação dos aspectos contrastantes, divergentes ou específicos de cada objeto.
Justificativa da escolha	Explicitação das razões teóricas, metodológicas e/ou empíricas que sustentam a comparação entre os objetos.
Interpretação crítica	Compreensão dos significados, impactos ou implicações das semelhanças e diferenças encontradas.
Conclusão analítica	Síntese dos resultados da comparação, com destaque para os aprendizados, padrões explicativos ou propostas de encaminhamentos futuros.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com o auxílio da inteligência artificial baseada na arquitetura *Generative Pretrained Transformer* (GPT), tecnologia de processamento de linguagem natural desenvolvida pela *OpenAI*, iniciou-se o processo de análise comparativa dos artigos selecionados. Nessa etapa, os documentos foram inseridos no ambiente da IA, solicitando-se a construção de uma tabela que relacionasse cada artigo aos critérios previamente definidos segundo o método comparativo, conforme descrito na Tabela 1 – Elementos Fundamentais do Método Comparativo.

Essa tecnologia foi utilizada exclusivamente como recurso auxiliar, com a finalidade de apoiar a sistematização preliminar das informações, a identificação inicial de padrões argumentativos e a organização provisória das categorias analíticas. Ressaltou-se, entretanto, que apenas os artigos com maior proximidade em relação ao objeto da pesquisa deveriam ser considerados.

O resultado dessa etapa preliminar de discussão dos dados foi sistematizado na Tabela 2 – Análise Comparativa dos Artigos Selecionados. Dos dezoito artigos inicialmente identificados por meio de leitura exploratória, apenas cinco foram considerados pertinentes, compondo o *corpus* efetivamente analisado.

Em conformidade com Gil (2002) e Lakatos e Marconi (2003), a interpretação crítica, a validação dos resultados e a definição final das categorias permaneceram sob responsabilidade do pesquisador. A análise documental, conforme defendem Lüdke e André (1986), garantiu que os

dados extraídos fossem devidamente contextualizados e interpretados, assegurando rigor científico e reprodutibilidade.

Tabela 2 – Análise Comparativa dos Artigos Seleccionados

Critérios de comparação	Sousa (2023)	Gomes (2024)	Franco (2024)	Severo (2024)	Silva (2024)
Objeto de estudo	Percepções de docentes da rede pública sobre a IA e suas implicações educativas	Formação inicial de docentes de Português articulando Gramática Gerativa, IA e BNCC.	Desenvolvimento do ChatEduc para autoavaliação e apoio às competências digitais docentes	Vivências de formação inicial em Residência Pedagógica, articulando multiletramentos e IA	Diário digital com apoio de IA para análise de hipóteses de escrita e alfabetização
Tecnologia utilizada	Questionário/encontros (sem tecnologia digital aplicada diretamente no ensino)	Proposta formativa (IA como componente curricular, não como ferramenta específica)	Plataforma ChatEduc (chatbot, IA generativa, machine learning)	Sequências didáticas e recursos digitais (IA como conteúdo de formação, não como ferramenta central)	Plataforma digital com feedback adaptativo, prompts e aprendizagem de máquina
Nível de ensino	Educação básica (professores em exercício, formação continuada)	Educação básica (formação inicial – Licenciatura em língua portuguesa)	Educação básica (professores em formação continuada)	Educação básica (formação inicial – Residência Pedagógica)	Educação básica (anos iniciais – alfabetização), com aplicação em contextos reais
Tipo de intervenção	Estudo de caso exploratório sobre percepções docentes	Revisão crítica e proposta de formação curricular	Pesquisa aplicada com desenvolvimento de protótipo tecnológico	Estudo teórico-propositivo com base em vivências e atividades formativas	Implementação e análise de diário digital para alfabetização
Metodologia adotada	Estudo de caso qualitativo; questionário e entrevistas	Revisão documental e análise conceitual	Pesquisa de desenvolvimento tecnológico com testes de usabilidade	Pesquisa qualitativa, enfoque formativo, abordagem construtivista	Estudo empírico qualitativo, desenvolvimento e análise de protótipo
Resultados principais	Docentes reconhecem potencial da IA, mas revelam resistências e preocupações éticas	Integração da IA pode favorecer competências digitais e alinhamento à BNCC	ChatEduc promove autoavaliação e apoio ao desenvolvimento de competências digitais	A IA pode ampliar práticas de multiletramentos e enriquecer a formação inicial	Diários digitais promovem engajamento, personalização e autorreflexão
Desafios apontados	Falta de formação	Necessidade de inserção	Necessidade de validação em	Subutilização das tecnologias	Necessidade de maior

	específica e resistência cultural dos professores	curricular clara e consistente na formação inicial	larga escala e integração institucional	e necessidade de mediação crítica	integração com o ensino básico e garantia de equidade
--	---	--	---	-----------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A escolha desses cinco artigos justifica-se por sua aderência direta ao objeto e aos objetivos do projeto de pesquisa. Eles contemplam a formação inicial e continuada de professores da educação básica, abordando a inteligência artificial como estratégia inovadora em diferentes dimensões: percepções docentes, integração curricular, desenvolvimento de competências digitais, práticas formativas e aplicações em alfabetização. Essa diversidade garante uma análise comparativa robusta, permitindo identificar semelhanças e diferenças relevantes. Além disso, os estudos dialogam com referenciais teóricos centrais — Freire (1987; 1996), Vygotski (1991) e a UNESCO (2022, 2023).

É apresentado na Figura 1 as etapas metodológicas adotadas para a obtenção dos resultados desta pesquisa.

Figura 1 - Diagrama do Processo Metodológico



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Referencial Teórico

A fundamentação teórica deste estudo ancora-se em autores clássicos e organismos internacionais que contribuem para compreender os desafios e as possibilidades da formação de professores da educação básica diante da incorporação da inteligência artificial (IA) como estratégia pedagógica inovadora. O objetivo é construir um arcabouço crítico e analítico capaz de sustentar a leitura comparativa dos estudos selecionados e orientar a interpretação dos dados à luz de categorias pedagógicas, socioculturais e normativas.

O primeiro movimento da pesquisa consiste em adotar a perspectiva de Freire (1979, 1987, 1996), cuja obra enfatiza a educação como prática de liberdade e a docência como atividade ética e reflexiva. Essa contribuição é essencial para evitar que a IA seja reduzida a recurso meramente instrumental, destacando-a, ao contrário, como oportunidade para fortalecer a autonomia e a criticidade no processo de ensino-aprendizagem.

O segundo movimento mobiliza Vygotski (1991), que oferece a base sociocultural da aprendizagem ao destacar a mediação como elemento estruturante do desenvolvimento humano. A IA, nessa perspectiva, é analisada como instrumento cultural e mediador potencial de aprendizagens, ampliando a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e exigindo que a formação docente contemple o domínio crítico dessas tecnologias.

Por fim, os documentos da UNESCO (2022, 2023), em convergência com a BNCC (Brasil, 2018) e a BNC-Formação (CNE, 2020), são incorporados como referenciais normativos e políticos. Eles orientam a reflexão sobre competências digitais, cidadania digital e uso ético das tecnologias educacionais. Essa tríade teórica sustenta os movimentos analíticos da pesquisa, articulando crítica emancipatória, mediação sociocultural e parâmetros internacionais para interpretar a integração da IA na formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Educação crítica e emancipatória

A incorporação da inteligência artificial na educação básica suscita debates que vão além da dimensão técnica, exigindo reflexão sobre seu papel pedagógico, ético e político na formação docente. Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire constitui aporte indispensável para compreender os desafios e possibilidades da formação inicial e continuada de professores frente às tecnologias emergentes.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) critica o modelo bancário de educação, no qual o professor assume a postura de depositário de conteúdos e o estudante é reduzido a objeto passivo. Para o autor, a superação dessa lógica requer uma prática educativa dialógica e problematizadora, orientada para a emancipação dos sujeitos. Ele afirma: “a educação autêntica não se faz de ‘A’ para ‘B’, ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’” (Freire, 1987, p. 67). Essa formulação é central para pensar o uso da IA: se empregada de forma acrítica, ela pode reforçar práticas automatizadas e reprodutivas; se orientada por intencionalidade emancipatória, pode abrir caminhos para práticas dialógicas e colaborativas.

Na mesma obra, Freire adverte: “na medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores” (Freire, 1987, p. 39). Esse alerta mantém a atualidade diante do avanço da IA, que pode reduzir o professor a mero executor de tarefas automatizadas e o aluno a receptor de respostas pré-programadas. A perspectiva freireana problematiza essa lógica, enfatizando que tecnologias não são neutras: carregam intencionalidades e podem estar a serviço da opressão ou da libertação.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) amplia o debate ao destacar os saberes necessários à prática docente, entre eles o compromisso ético, a pesquisa e a atitude crítica permanente. Para ele, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25). A formação docente, nesse sentido, não pode restringir-se à capacitação técnica para o uso da IA, mas deve articular competências digitais a princípios éticos e críticos, para que essa tecnologia seja incorporada como estratégia pedagógica inovadora a serviço da autonomia discente e da transformação social.

Essa compreensão conecta-se também a *Educação e Mudança*, em que Freire (1983) afirma: “a educação é um ato político, porque jamais é neutra. Serve à domesticação ou à libertação do homem” (p. 25). Ao evidenciar a não neutralidade da educação, o autor reforça que a simples adoção de recursos tecnológicos não garante inovação. Toda prática educativa envolve intencionalidade. Portanto, o uso da IA pode tanto reforçar práticas de domesticação quanto potencializar experiências emancipatórias, dependendo das escolhas pedagógicas e políticas que orientam sua aplicação.

Mediação sociocultural e aprendizagem

Se em Freire (1979, 1987, 1996) a ênfase recai sobre a necessidade de práticas emancipatórias, em Vygotski (1991) a centralidade está na compreensão da aprendizagem como processo sociocultural mediado. O autor destaca que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapsicológica)” (Vygotski, 1991, p. 64). Esse princípio evidencia que o conhecimento não é resultado de transmissão mecânica, mas de interações mediadas culturalmente.

Nesse contexto, a IA pode ser analisada como instrumento cultural e mediador potencial de aprendizagens. Se usada criticamente, pode ampliar a mediação entre professor, estudante e conhecimento, favorecendo processos colaborativos e a expansão da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Esse ponto converge com a crítica freireana à educação bancária. Para Freire (1987), a prática educativa autêntica deve ser construída “com” os sujeitos e não “para” eles. Logo, a IA só se legitima pedagogicamente quando serve a práticas de mediação intencional que promovam diálogo, participação e construção coletiva do conhecimento.

Ao articular Freire e Vygotski, compreende-se que a IA, inserida no processo formativo, não é neutra nem autossuficiente: só adquire sentido educativo na medida em que serve a um projeto pedagógico comprometido com a autonomia e a transformação social. Como lembra Freire (1983, p. 41), “toda prática educativa envolve uma opção política e um posicionamento ético diante do mundo”. Do mesmo modo, Vygotski (1991) mostra que instrumentos culturais carregam intencionalidades que influenciam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Portanto, a formação docente deve preparar os professores para apropriar-se criticamente da IA, orientando seu uso para práticas que fortaleçam a criatividade, a colaboração e o desenvolvimento integral dos estudantes, e não para sua passividade ou dependência tecnológica.

Formação inicial e continuada: competências digitais para o uso crítico da IA

A formação de professores da educação básica enfrenta hoje o desafio de alinhar-se às exigências de uma sociedade digitalizada, na qual a inteligência artificial ocupa papel crescente.

A UNESCO (2023) enfatiza que o desenvolvimento de competências digitais não deve restringir-se ao domínio técnico, mas envolver a capacidade de compreender e aplicar tecnologias de forma crítica, ética e inclusiva, assegurando cidadania digital e equidade de acesso. Isso significa que o professor precisa ser capaz de avaliar riscos como vieses algorítmicos, manipulação de dados e desigualdades de acesso, ao mesmo tempo em que explora as potencialidades da IA para personalizar a aprendizagem e favorecer práticas pedagógicas inovadoras.

No contexto brasileiro, a BNCC (Brasil, 2018) e a BNC-Formação (CNE, 2020) já apontam para competências que articulam o uso crítico das tecnologias, destacando a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma significativa e ética. Essas orientações convergem com referenciais internacionais, como os propostos pela UNESCO (2022, 2023), que defendem a formação docente centrada em três dimensões: conhecimento profissional, prática pedagógica inovadora e engajamento ético e social.

Nesse cenário, a IA pode contribuir para enfrentar lacunas históricas na formação docente, desde que usada com intencionalidade pedagógica. Ferramentas de IA generativa podem apoiar processos de autoavaliação, sugerir estratégias didáticas e personalizar feedbacks, mas só terão caráter emancipador se forem integradas de modo crítico. A formação inicial e continuada, portanto, deve preparar professores para assumir protagonismo na mediação dessas tecnologias, transformando a IA em recurso de ampliação das capacidades criativas e reflexivas, e não em mecanismo de padronização.

Assim, o enfrentamento dos desafios do futuro digital exige competências digitais que unam criticidade, ética e inovação, reconhecendo a IA como campo de disputa e possibilidade na construção de práticas educativas transformadoras.

Discussão e resultados

A partir dos resultados obtidos por meio do método comparativo, explicitados na Tabela 2 – Análise Comparativa dos Artigos Selecionados, propõe-se a articulação das evidências encontradas com os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa no campo dos pressupostos da autorregulação da aprendizagem.

Dessa forma, sistematizamos esta análise com o objetivo de facilitar a compreensão das contribuições que cada pesquisa oferece ao debate sobre objeto de análise da formação inicial de

professores da educação básica, considerando o desenvolvimento de competências digitais e pedagógicas orientadas à utilização da IA e seus desdobramentos para a prática docente, articulando com os pressupostos teóricos.

O estudo de Sousa (2023) investigou as percepções de docentes da rede pública sobre a inteligência artificial (IA) e suas implicações educativas, por meio de um estudo de caso qualitativo realizado no Distrito Federal, envolvendo professores participantes de cursos de formação continuada em tecnologias educacionais. Os resultados indicam que, embora os docentes possuam uma compreensão satisfatória acerca do conceito de IA, o uso efetivo em sala de aula ainda é incipiente. Entre as principais preocupações destacam-se a perda de autonomia docente, a tecnicização do ensino e a ausência de critérios éticos para orientar a prática pedagógica mediada por IA.

Essas constatações dialogam diretamente com Freire (1979, 1987, 1996). Em Educação e mudança (1979), o autor alerta contra a “mitificação da técnica”, destacando que a tecnologia não é neutra e deve estar subordinada a fins humanizadores. Em Pedagogia do Oprimido (1987), a crítica ao ensino bancário ajuda a compreender o risco de a IA ser usada apenas como reforço transmissivo, sem diálogo ou criticidade. Já em Pedagogia da Autonomia (1996), enfatiza o compromisso ético do educador com a emancipação dos estudantes, apontando que a apropriação da IA precisa ser orientada por uma intencionalidade emancipatória.

Na perspectiva de Vygotski (1991), a ausência de preparo docente compromete a função da IA como instrumento cultural capaz de expandir a zona de desenvolvimento proximal, pois a mediação crítica do professor é condição essencial para que a tecnologia produza efeitos significativos na aprendizagem. Finalmente, em consonância com as orientações da UNESCO (2022, 2023) e da BNC-Formação (CNE, 2020), as evidências de Sousa (2023) reforçam a urgência de políticas formativas que desenvolvam competências digitais críticas, éticas e inclusivas, evitando que a IA seja reduzida a mera ferramenta instrumental.

Gomes (2024) analisa a formação de professores de Língua Portuguesa à luz da BNCC/BNC-Formação e da Gramática Gerativa (GG), propondo uma formação “futuro-prova” que integre *soft* e *hard skills*, com ênfase em linguística computacional/PLN e IA para qualificar práticas de leitura e escrita no currículo do ensino fundamental II e médio (Itinerários Formativos). A autora sintetiza essa ponte formando-professores entre “gramática do cotidiano”,

“gramática computacional” e “gramática escolar”, ancorada em competências da BNCC e demandas da cultura digital.

No marco freireano, essa proposta ganha densidade quando a autora sublinha que a integração de IA deve promover visão crítica, consciente e ética, evitando tecnicismos e prescritivismos. Isso converge com a tese de Freire (1979) de que a educação não é neutra e deve orientar-se por um compromisso transformador e crítico, articulando o pedagógico ao político.

Sob Vygotski (1991), a IA aparece como instrumento cultural: seu uso docente qualificado pode ampliar a mediação e a ZDP — desde que o professor domine a ferramenta e oriente sua apropriação pelos estudantes, evitando que a técnica substitua a mediação humana.

Normativamente, a BNC-Formação (CNE, 2020) demanda integrar dimensões de conhecimento, prática e engajamento, alinhando competências gerais (incluindo cultura digital) que o professor também deve desenvolver — eixo que a proposta de Gomes (2024) operacionaliza ao articular GG+IA+BNCC na formação inicial e continuada. Em convergência, a UNESCO (2022, 2023) insiste em uma abordagem centrada no ser humano, com avaliação crítica dos *outputs* da IA e validação ética antes da adoção institucional — princípios que reforçam o desenho formativo sugerido por Gomes (2024).

O estudo de Franco (Franco, 2024) apresenta o *ChatEduc*, um protótipo de *chatbot* voltado à autoavaliação docente em competências digitais, estruturado a partir da matriz *DigCompEdu* (22 subáreas e 6 níveis de proficiência) e operado por *prompts* em *LLMs* (p.ex., *ChatGPT*) para guiar o(a) professor(a) em diagnósticos e planos de desenvolvimento. O autor justifica o projeto por uma lacuna de soluções conversacionais orientadas a educadores e a processos de autoavaliação, delineando objetivos, arquitetura e contribuições do sistema.

Articulado aos referenciais, o *ChatEduc* está em consonância com Freire (1979, 1987, 1996) ao tratar a formação como processo crítico, não neutro: a educação “é sempre um ato político”, devendo escapar tanto do tecnicismo quanto da “despolitização” e favorecer conscientização e mudança. Assim, uma ferramenta de IA só se legitima se tensionar práticas e ampliar a autonomia docente, e não substituí-la. Além disso, ao propor rotinas de reflexão guiada (autoavaliação), o desenho se aproxima da pedagogia dialógica freireana já mobilizada em nossa escrita.

Sob Vygotski (1991) o *ChatEduc* pode operar como instrumento cultural mediador que expande a Zona de Desenvolvimento Proximal ao organizar interações e *feedbacks* que passam do plano interpsicológico ao intrapsicológico (internalização).

No marco normativo, o estudo converge com a UNESCO (2022, 2023) ao exigir validação ética e pedagógica, avaliação crítica das saídas da IA e uma abordagem centrada na agência humana — diretrizes que o projeto assume como horizonte de uso responsável do *chatbot*.

Por fim, a proposta dialoga com a BNC-Formação (CNE, 2020) ao endereçar as três dimensões (Conhecimento, Prática e Engajamento Profissional) e a competência de Cultura Digital como eixo formativo, oferecendo um dispositivo de autodiagnóstico formativo, não meramente instrumental.

Severo (2024) apresenta uma monografia de Residência Pedagógica (Letras–Inglês) que mobiliza multiletramentos para tratar criticamente a inteligência artificial em aulas do 2º ano do Ensino Médio. O *corpus* deriva das atividades do Programa de Residência Pedagógica e o objetivo é discutir, com base em dados empíricos de sala, as vivências e resultados de uma sequência que integrou IA como tema e gênero entrevista como dispositivo de produção e avaliação qualitativa (roteirização, encenação e gravação). A proposta ancora-se na Pedagogia dos Multiletramentos e concebe a linguagem como prática social; os estudantes produzem entrevistas midiáticas sobre “prós e contras” da IA, articulando pesquisa, criticidade, oralidade e reflexão ética. Os resultados afirmam a formação de sujeitos críticos e a relevância de tarefas multimodais para além dos muros da escola.

A articulação freireana aparece no próprio enquadramento do trabalho (constituição identitária docente, práxis e transformação), com afirmação da consciência como prática refletida que possibilita intervir nos contextos reais — portanto, tecnologia como meio para fins humanizadores, não como fetiche técnico. Sob Vygotski (1991), a IA e as mídias/entrevistas operam como instrumentos culturais que deslocam a aprendizagem do plano interpsicológico ao intrapsicológico, desde que mediados pelo professor; o texto reconhece explicitamente a mediação e cita Vygotski (1991) no desenho pedagógico das produções midiáticas. No plano normativo, a Residência Pedagógica é vinculada à BNCC (adequação curricular e fortalecimento da relação IES–escola), o que aproxima a prática analisada das exigências de desenvolvimento de

competências docentes para a cultura digital previstas na BNC-Formação (CNE, 2020). Em síntese, Severo (2024) confirma a tese central desta pesquisa: integrar IA por meio de multiletramentos, com mediação docente e orientação ética, expande a agência discente e dá materialidade à formação crítica desejada.

Silva (2024) investiga um protótipo de aprendizagem adaptativa apoiado por IA — um jogo digital de alfabetização que coleta traços de desempenho (tempo, erros, respostas) e os transforma em dados úteis para diagnóstico pedagógico, permitindo ao professor acompanhar o progresso e intervir com base em evidências das hipóteses de escrita dos estudantes. O estudo descreve a lógica do jogo, a captura de dados e a organização das atividades por fases, articuladas às etapas de alfabetização, com vistas à personalização e ao acompanhamento docente (descrição do jogo e da coleta de dados; fases e critérios). A autora propõe, ainda, modelos preditivos e um painel para o professor, alinhando aprendizagem personalizada e referenciais curriculares, e explicitando a construção do modelo e os propósitos de recomendação pedagógica. O desenho técnico prioriza diagnóstico formativo, identificação de habilidades e visão interturmas, com preocupação de equidade vinculada ao ODS 4 (educação inclusiva e de qualidade).

Articulado aos referenciais, o protótipo evita reduzir a IA a tecnicismo e se orienta para finalidades formativas. Em Freire (1979), “educação não é neutra” e a inovação precisa servir à emancipação — não à automatização bancária —, exigindo intencionalidade ética e política na mediação docente. Em Vygotski (1991), a IA aparece como instrumento cultural que pode expandir a Zona de Desenvolvimento Proximal ao sustentar mediações e *andaimagens ajustadas*² ao nível potencial do estudante. Em convergência, a UNESCO (2022, 2023) recomenda usos centrados no humano, com validação ética, proteção de dados e co-projeto com professores/estudantes — condições para que sistemas generativos e analíticos reforcem agência, inclusão e qualidade (ODS 4). Assim, as evidências de Silva (2024) se articulam à proposta deste projeto ao mostrar que IA na alfabetização é potente quando orientada por mediação docente crítica, personalização responsável e compromisso com justiça educativa.

² Apoios pedagógicos temporários e graduados, calibrados à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) — isto é, à distância entre o nível real (o que o estudante resolve sozinho) e o potencial (o que resolve com orientação de adultos ou pares mais capazes). Tais apoios visam deslocar a atividade do plano interpsicológico ao intrapsicológico (internalização) por meio da mediação docente e devem ser retirados progressivamente: “o que a criança pode fazer com assistência hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotski, 1991, p.58).

Para sistematizar a análise, apresenta-se a Tabela 3 – Síntese da Discussão e dos Referenciais – evidências, desafios e possibilidades na formação inicial para uso pedagógico da IA. A tabela organiza, para cada estudo, (i) as evidências empíricas, (ii) os referenciais mobilizados Freire (1979 1987, 1996), Vygotski (1991), BNC-Formação (CNE, 2020), e UNESCO (2022, 2023), (iii) os desafios identificados e (iv) as possibilidades formativas. Essa estrutura permite visualizar o alinhamento entre resultados e fundamentos teóricos, explicitar o enfoque e as contribuições específicas de cada trabalho (conceituais, metodológicas ou aplicadas) e sustenta a discussão dos dados ao fortalecer o vínculo entre teoria e evidência empírica.

Tabela 3 – Síntese da Discussão e dos Referenciais

Estudo	Evidências (síntese)	Referenciais mobilizados	Desafios para a formação inicial	Possibilidades para a formação inicial
Sousa (2023)	Potencial reconhecido; uso incipiente; receios: autonomia, tecnicismo e ética.	Freire: “mitificação da técnica” crítica ao ensino bancário; Vygotski: mediação/ZDP; BNC-F: conhecimento, prática e engajamento; UNESCO: agência humana e ética.	Lacunas formativas; critérios éticos ausentes; risco de uso instrumental; insegurança docente.	Formação crítica em IA; protocolos éticos; práticas mediadas; desenvolvimento de competências digitais.
Gomes (2024)	Integra GG+IA+BNCC; foco em PLN; hard/soft skills; integração curricular (EF II/EM).	Freire: criticidade/ética; Vygotski: IA como instrumento mediado; BNC-F: curricularização da cultura digital; UNESCO: avaliação crítica de saídas.	Domínio de linguística computacional/P LN; risco de prescritivismos; infraestrutura/tem po de currículo.	Módulos de IA/PLN na licenciatura; projetos interdisciplinares; sequências formativas baseadas em competências.
Franco (2024)	ChatEduc (autoavaliação docente); DigCompEdu; LLMs para diagnóstico e planos.	Freire: autonomia e autoformação crítica; Vygotski: mediação e internalização; BNC-F: desenvolvimento profissional; UNESCO: ética e agência.	Validação pedagógica; proteção de dados; evitar substituição da reflexão; letramento digital desigual.	Ciclos de autoavaliação e metas; planos personalizados; tutoria/mentoria integradas ao diagnóstico.
Severo (2024)	Multiletramentos com IA (entrevista); PRP; produção midiática; agência discente crítica.	Freire: práxis e humanização; Vygotski: instrumentos culturais e mediação; BNCC/BNC-F: cultura digital/IES e escola.	Mediação qualificada em multimodalidade; rubricas consistentes; preparo para tarefas complexas.	Sequências multimodais críticas; alinhamento BNCC; prática reflexiva na residência pedagógica.
Silva (2024)	Jogo/diário com IA/ML; dados de desempenho; modelos preditivos;	Freire: inovação a serviço da emancipação; Vygotski: andaimagens (<i>scaffolding</i>) e ZDP;	Capacidade docente para análise de dados; proteção/ <i>fairness</i> ;	<i>Feedback</i> imediato e intervenções; personalização responsável;

	painel docente; foco em inclusão (ODS 4).	UNESCO: centralidade humana e dados; BNC-F: competência digital.	evitar automatização acrítica; recursos.	formação em <i>learning analytics</i> ; práticas inclusivas.
--	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Considerações finais

Este estudo analisou, por meio de revisão bibliográfica com abordagem qualitativa e método comparativo, os desafios e as possibilidades da formação de professores da educação básica para o uso pedagógico da inteligência artificial (IA) como estratégia inovadora. A sistematização dos trabalhos mapeados e a construção de matrizes comparativas permitiram identificar regularidades e singularidades entre os estudos, garantindo rigor interpretativo e rastreabilidade do percurso metodológico adotado. A consolidação das evidências na Tabela 2 – Análise Comparativa dos Artigos Seleccionados viabilizou uma leitura integrada dos objetos, tecnologias, níveis de ensino, intervenções, métodos, resultados e desafios, compondo a base para a articulação teórico-analítica desenvolvida na seção de Discussão e Resultados.

No plano substantivo, quatro conclusões centrais emergem. (i) Há reconhecimento do potencial educativo da IA, mas o uso pedagógico ainda é incipiente e tensionado por receios relativos à autonomia docente, à tecnização do ensino e a lacunas éticas (Sousa, 2023). (ii) A integração curricular que articula conteúdos específicos (p. ex., Gramática Gerativa/PLN) às competências da BNCC e às dimensões da BNC-Formação constitui via promissora para a formação inicial, desde que ancorada em criticidade e mediação (Gomes, 2024). (iii) Dispositivos de autoavaliação e desenvolvimento profissional apoiados por IA (como o *ChatEduc*) podem fortalecer processos autorregulatórios do professor — metas, monitoramento e *feedbacks* — quando validados pedagogicamente e orientados por princípios éticos (Franco, 2024). (iv) Em contextos de sala de aula, práticas de multiletramentos e personalização responsável (jogos/diários digitais, *learning analytics*) ampliam agência discente e oferecem dados úteis para intervenção docente, desde que a IA atue como instrumento cultural mediado, e não como substituto da docência (Severo, 2024; Silva, 2024).

A leitura teórica confirma que tecnologias não são neutras e só se legitimam educativamente quando subordinadas a finalidades humanizadoras (Freire, 1979; 1987; 1996). Isso implica recusar usos “bancários” e “tecnicização”, privilegiando práticas dialógicas,

investigativas e emancipadoras. Em convergência, Vygotski (1991) esclarece o papel da mediação e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): a IA, tomada como instrumento cultural, potencializa a aprendizagem apenas quando integrada a *andaimagens ajustadas* e à intencionalidade pedagógica do professor. No plano normativo, UNESCO (2022; 2023) e BNC-Formação (CNE, 2020) convergem na defesa de uma cultura digital crítica (agência humana, proteção de dados, avaliação responsável de saídas da IA) e no desenvolvimento de competências profissionais (conhecimento, prática e engajamento), parâmetros que orientaram a síntese desta pesquisa.

Como limitações, destacam-se o recorte do *corpus* (cinco trabalhos em contexto nacional, a partir da BDTD) e a natureza documental/qualitativa da análise, que não permite inferências causais. Em contrapartida, a opção metodológica privilegiou profundidade interpretativa e coerência interna entre problema, objetivos e referenciais, apoiando-se em matriz comparativa e no uso estritamente auxiliar de IA para organização e sistematização preliminar de dados, com validação final pelo pesquisador.

Em síntese, a incorporação da IA na formação inicial de professores é viável e desejável quando orientada por fundamentos críticos (Freire, 1979; 1987; 1996), mediação sociocultural (Vygotski, 1991) e marcos normativos de responsabilidade e inclusão (UNESCO, 2022, 2023); BNC-Formação (CNE, 2020). Nesses termos, a IA deixa de ser fim em si mesma e converte-se em meio para ampliar autoria, criticidade e equidade. A organização comparativa adotada e as sínteses apresentadas nas Tabelas 2 e 3/4 cumprem, assim, a função de fundamentar decisões formativas e curriculares, estreitando o vínculo entre teoria e evidência empírica.

Referências

(CNE), Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica** (. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 1 set. 2025.

BARROS, Flávia Lessa de; SILVA, Cristhian Teófilo da. **Estudos Comparados nas Ciências Sociais**. In: CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE AS AMÉRICAS - (CEPPAC). Brasília: CEPPAC/UnB, 2011. p. 72.

BRASIL, Ministério da Educação. SEB. **Base Nacional Comum Curricular**. Distrito Federal, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 set. 2024.

FRANCO, Rômulo José. **ChatEduc: uma plataforma de chatbot para autoavaliação e apoio à formação de competências digitais nos educadores**. 2024. - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 21

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Cintya Cardoso de Oliveira Brito. **Formação de Professores de Língua Portuguesa em foco: uma proposta de relação entre Gramática Gerativa, Inteligência Artificial e competências das Bases Curriculares contemporâneas**. 2024. - Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, BA, 2024.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. E.P.U.ed. [S. l.: s. n.], 2012. v. São Paulo

SAMPAIO, Rafael Cardoso; PAULA, Carolina de. **Manual de introdução às técnicas de pesquisa qualitativa em Ciência Política**. In: FUNDAÇÃO ESCOLA NAICONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (ENAP). Brasília: Enap, 2024. p. 472. Disponível em: [https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/8513/1/Manual de introdução às técnicas de pesquisa em Ciência Política.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/8513/1/Manual%20de%20introdução%20às%20técnicas%20de%20pesquisa%20em%20Ciência%20Política.pdf).

SEVERO, Lourena Lauana Santos. **Multiletramentos e Inteligência Artificial em sala de aula: vivências do educador residente no Programa de Residência Pedagógica**. 2024. - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras, PB, 2024.

SILVA, Cristiane Samária Gomes da. **Adaptive Learning e Inteligência Artificial: um jogo educacional para a alfabetização**. 2024. - Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, 2024.

SOUSA, Ricardo Lima Praciano de. **A Inteligência Artificial e a Educação: uma investigação sobre como docentes percebem a IA e suas potenciais consequências educativas**. 2023. - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF., 2023.

UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: [s. n.], 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/search/52dff508-2aa5-4479-a8a7-6790b13289a4>. Acesso em: 31 ago. 2025.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.** Paris: [s. n.], 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 31 ago. 2025.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Narrativas Indizíveis: Resistência do povo Kaingang

Luana Mayer¹

Licencianda em Pedagogia - Instituto Federal do Paraná - luanamayer17@gmail.com

Felipe Augusto Fernandes Borges²

Doutor em História - Instituto Federal do Paraná - felipe.borges@ifpr.edu.br

Resumo:

Objetivou-se com essa pesquisa analisar a construção social dos pitanguenses em relação ao povo Kaingang no município, a partir do conflito ocorrido em 2025. O texto busca recapitular a história de Pitanga com uma narrativa decolonial, demonstrando equívocos que coincidem com o protagonismo dos colonos. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa bibliográfica delineou-se com base em Eurich e Sebrían (2010), bem como em Gonçalves, Fraga e Cavatorta (2015), que apresentam a historicidade do município, além de blogs locais. Utilizando um procedimento metodológico qualitativo, a pesquisa é classificada como exploratória e descritiva para sua base analítica. Dessa forma, a pergunta central é: Como as notícias do conflito na Terra Indígena Ivaí apresentam narrativas para a população não indígena? O estudo nota, precisamente, como o conflito de 1923, com decretos e, a partir de 2019, com novos autoritarismos, desencadeou o conflito de 2025 devido à flexibilização das políticas indígenas. Espera-se que esta pesquisa contribua para o diálogo sobre a historicidade do município de Pitanga e valorize a história dos povos indígenas ali presentes. Além disso, o artigo apresenta academicamente o que atualmente é encontrado apenas em notícias, a fim de que o apagamento histórico não ocorra novamente e futuros acadêmicos reconheçam que, para analisar culturas, é preciso, antes de mais nada, de um olhar antirracista.

Palavras-chave: Povo Kaingang; Pitanga/PR; Povos Indígenas.

Abstract:

The aim of this research was to analyze the social construction of Pitanguenses towards the Kaingang people in the municipality, based on the conflict that occurred in 2025. The text seeks to recapitulate the history of Pitanga with a decolonial narrative, demonstrating mistakes that coincide with the protagonism of the settlers. To achieve this objective, the bibliographic research was outlined based on Eurich and Sebrían (2010), as well as Gonçalves, Fraga, and Cavatorta (2015), who present the historicity of the municipality, in addition to local blogs. Using a qualitative methodological approach, the research is classified as exploratory and descriptive for

¹ Graduanda em Pedagogia no Instituto Federal do Paraná, Brasil/ Undergraduate student in Pedagogy, Federal Institute of Paraná, State of Paraná, Brazil (luanamayer17@gmail.com).

² Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil; professor no Instituto Federal do Paraná, Brasil; professor na Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil; diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão no Instituto Federal do Paraná, Brasil; líder do Grupo de Pesquisa História, Educação e Cultura no Instituto Federal do Paraná, Brasil/ PhD in History, State University of Maringá, State of Paraná, Brazil; professor at the Federal Institute of Paraná, State of Paraná, Brazil; professor at the State University of Maringá, State of Paraná, Brazil; director of Teaching, Research and Extension at the Federal Institute of Paraná, State of Paraná, Brazil; leader of the History, Education and Culture Research Group at the Federal Institute of Paraná, State of Paraná, Brazil (felipe.borges@ifpr.edu.br).

its analytical basis. Thus, the central question is: How do news reports about the conflict in the Ivaí Indigenous Territory present narratives to the non-Indigenous population? The study notes, precisely, how the 1923 conflict, with decrees, and, from 2019 onward, with new authoritarianisms, triggered the 2025 conflict due to the relaxation of Indigenous policies. It is expected that this research will contribute to the dialogue on the historicity of the municipality of Pitanga and value the history of the Indigenous peoples present there. Furthermore, the article academically presents what is currently only found in news reports, so that historical erasure does not occur again and future academics recognize that, to analyze cultures, one must first have an anti-racist perspective.

Keywords: Kaingang People; Pitanga/PR; Indigenous Peoples.

Introdução

No dia 6 de fevereiro de 2025, ocorreram conflitos entre povos indígenas pertencentes aos municípios de Pitanga e Manoel Ribas. Esse povo, possuidor de cultura, religiões, costumes, valores e cheio de projetos para o futuro, a partir de então, passou a ser visto, local e externamente, apenas sob a perspectiva do rompimento de um conflito.

O presente artigo busca olhar para esse conflito de forma humanizada, rememorando acontecimentos do passado que ainda se entrelaçam com o presente do povo Kaingang, com sua história marcada desde o início da colonização do município de Pitanga. Até 1944, Manoel Ribas pertencia ao município de Pitanga, juntamente a outros que faziam parte deste.

A construção histórica do município de Pitanga, com o sangue do povo Kaingang sendo derramado para o desenvolvimento econômico, social, político e ideológico do colonizador. Os povos originários dessa terra, chamada de Pitanga, tivessem um pedaço desse espaço, foi demarcado um território, pelo Decreto nº 294, de 17 de abril de 1913.

Do ponto de vista do governo e dos colonizadores interessados no espaço, havia um “vazio demográfico” no território, e, assim como em toda a história do Brasil, o colonizador nunca olhou de forma humanizada para o indígena, considerando-o, na maioria das vezes, apenas como um empecilho ao assim chamado “desenvolvimento”. Por isso, a necessidade de uma leitura humana a respeito dos fatos passados e presentes.

Colonizadores contam sempre suas histórias, enquanto o povo atacado perde sua vida ao reivindicar o direito à terra, assim como ocorreu em abril de 1923, quando 85 indígenas morreram e 3 colonos, em um fato que retomaremos adiante no texto. Entretanto, a disputa pelo território indígena não se encerrou em 1923, reverberando ainda décadas à frente.

A história muda, mas não extermina aquilo que ocorreu no passado, seus resquícios ficam perpetuados pelas ideologias da sociedade. O conflito da cultura Kaingang que ocorreu em 2025 se entrelaça com o passado, nas notícias destacam com ênfase que: “O conflito em questão envolve as duas aldeias, Ivaí e Serrinha, e tem relação com o plantio de áreas agricultáveis e também com o arrendamento das terras indígenas, prática proibida por lei, mas que acontece na região desde 2005” (Tabloide, 2024). Sendo assim, o proprietário destina um pedaço do território para o arrendatário, este com o objetivo de plantação. As terras indígenas têm seus espaços preservados, o cultivo da terra e esses cuidados vão de encontro com interesse de plantação em grandes terras para os agricultores.

Esse conflito ocorre dentro da comunidade, com debates e embates, desde 2024, com posicionamentos divergentes entre o povo Kaingang, onde algumas pessoas acabaram perdendo suas moradias e precisando forçadamente sair do seu território na Terra Indígena da Serrinha, após alguns Kaingang da Terra Indígena Ivaí queimarem seus bens materiais e pessoas saírem feridas. Para a população que vê o conflito pelas notícias, essas demonstram revoltas, o conflito, a luta de um povo que foi prejudicado, enquanto entrevistas demonstram curiosidades e colocam posicionamentos. Entretanto, há 200 pessoas longe do seu espaço de cultura, passando a conviver diariamente com não-indígenas que têm seus hábitos, construção social colonizadora e estereótipos enraizados, na população predominantemente branca no município de Pitanga.

Desse modo, a pergunta norteadora da pesquisa é: Como as notícias do conflito na Terra Indígena Ivaí apresentam narrativas para a população não indígena? E para responder essa pergunta, destaca-se o objetivo geral: Analisar a construção social do olhar para os povos originários no município de Pitanga a partir do conflito.

Assim, como objetivos específicos, encontra-se: Explorar os artigos referentes à historicidade dos povos Kaingang no município; compreender o conflito para além das notícias; identificar o conflito com a historicidade da Terra Indígena Ivaí; identificar reações da população; analisar as relações de poder envolvidas nas narrativas. Assim, a pesquisa será bibliográfica que “é elaborada com base em material já publicado” (Gil, 2017. p. 28), com as leituras dos artigos que destacam o conflito de 1923 e pela análise dos discursos encontrados nas mídias, realizada pela abordagem qualitativa.

Sendo analiticamente compreendido os comentários e artigos anteriores. Além disso, é uma pesquisa aplicada, com o cunho bibliográfico, sendo dois artigos que analisam cientificamente a construção do município de Pitanga com o povo Kaingang. Para a coleta de dados, foram utilizados os noticiários do município, que anunciaram o conflito entre os Kaingang, como também os comentários selecionados com relação ao contexto e recorte que foi objetivado no artigo: como a população pitanguense reagiu ao conflito, apresentando três comentários que dialogam com as estruturas sociais. Vale ressaltar, que há outros comentários em contraposição, querendo compreender sem falas estereotipadas o conflito.

Após essa introdução, o artigo será desenvolvido, inicialmente, por uma contextualização dos indígenas após a chegada dos colonos, o desenvolvimento da Terra Indígena Ivaí, com base nos artigos “Índios Kaingang e colonizadores: versões do conflito na Vila da Pitanga, 1923” (Eurich, Sebrina, 2010) e o “Massacre dos Kaingang em Pitanga – PR, um conflito atrelado a ideologia do branqueamento e a expansão do capital sobre os territórios indígenas” (Gonçalves, Fraga, Cavatorta, 2015).

Para iniciar a problematização sobre o conflito, o artigo: “Conceitos ‘cultura’ e ‘representação’: contribuições para os estudos históricos” (Coelho, 2014), juntamente com os livros “Decolonialismo Indígena” (Kaiowá, 2023) e “O índio que mora na nossa cabeça” (Pimentel, 2012). A partir desta revisão, haverá outro tópico, com as informações oficiais sobre o conflito, a forma como ele foi representado nas notícias e mídias sociais. Desse modo, constitui-se uma reflexão sobre a imagem do indígena e do conflito que é construída pelas representações produzidas e compartilhadas, com a influência das mídias sociais na formatação do debate público.

Um início semelhante a outros

Para iniciar essas narrativas, precisa-se deixar sem ambiguidades os termos que serão utilizados. Nesse artigo, não haverá descrição do termo “Índio” para descrever as narrativas do povo Kaingang, pois, com saberes históricos, compreende-se o erro de Cristóvão Colombo, que queria chegar à Índia. Assim, em confluência com uma educação antirracista e contra colonização, a reprodução dos erros que se repetem em uma sociedade colonizadora deve ser evitada. Tais conceitos errôneos devem ser compreendidos para que não sejam mais utilizados.

Sendo assim, a história do município de Pitanga se desenvolveu a partir das narrativas dos conflitos que ocorreram. Os primeiros registros da história são contados pelos colonizadores, tais como ucranianos, italianos, holandeses que imigraram para o município de Pitanga. É uma história marcada por disputas, conflitos violentos, massacres, entre outras divergências ocorridas.

O início do povoamento não indígena na Serra de Pitanga ocorreu a partir de meados do século XIX. Relatos indicam que no ano de 1844 já se haviam passado famílias de várias nacionalidades pelas terras que hoje são chamadas de Pitanga. No ano de 1897, após a Revolução Federalista ocorrida entre 1892 e 1894, migrantes de São Paulo e de Minas Gerais vieram para a região e se estabeleceram nas margens do Rio Batista. Há relatos também de que em meados dos anos 1900 já havia sinais de habitantes na região. Na época, essa região representava o espaço que atualmente se localiza os municípios de Campo Mourão e Guarapuava. A primeira capela na região foi construída em torno de 1910 em homenagem a Santa Ana. No ano de 1906, pelo o que se consta, foi aberta uma estrada entre Pitanga e Campo Mourão, onde havia um caminho muito precário, ou seja, um caminho tropeiro (Gonçalves, Fraga, Cavatorta, 2015, p. 87).

A Serra, Vila e atualmente município de Pitanga, no século XIX, era um todo: Manoel Ribas, Boa Ventura, Santa Maria, entre outros, foram apenas mais tarde desmembrados por meio de leis estaduais. Na centralização dos municípios, vale destacar que teve impactos para as comunidades, desestabilizando os acessos básicos para o desenvolvimento da urbanização. Além disso, sabemos que a demarcação de espaços é definida pelas posições de poder: “as decisões coletivizadas (tomadas por poucos para atingir muitos), as questões relacionadas à soberania e às instâncias em que se lida com a força coativa” (Eurich e Sebrin, 2010, p. 24-25).

Os originários do município de Pitanga são o povo Kaingang, que estão na Terra Indígena Ivaí, em Manoel Ribas, enquanto outros estão na cidade de Pitanga. Essa etnia contribuiu com o desenvolvimento da região, com seus saberes ancestrais, entretanto, nas relações cotidianas de colonos e indígenas, ocorreram conflitos. É uma história com narrativas de interesses da época.

No artigo “Índios Kaingáng e colonizadores: versões do conflito na Vila da Pitanga, 1923” de Eurich e Sebrin, apresenta-se a análise do jornal “Pharol” de Guarapuava, e “dois livros regionais: Abril Violento: a revolta dos índios Kaingangs (1999), de Manuel Borba de Camargo, e Lendário Caminho do Peabiru na Serra da Pitanga (2002), de Terezinha Aguiar Vaz”. (Eurich, Sebrin, 2010, p. 23). Estes trabalhos carregam narrativas e interpretações do conflito de 1923, e trazem provocações sobre a relações dos indígenas com os colonos.

Narrativas da colonização de Pitanga

O Decreto nº 294, de 17 de abril de 1913, do governo do Paraná, para fins da colonização, desencadeou o primeiro conflito entre indígenas e colonos, que ainda é pouco narrado na história do município de Pitanga e nas pesquisas acadêmicas. A região tem uma historicidade entrelaçada com os interesses da classe hegemônica, assim como em todo o Brasil, mas cada lugar tem uma singularidade, que é contada por pessoas diferentes. Eurich e Sebian (2010) apresentam uma análise relevante para a região.

Segundo Camargo, o início da revolta se deu pela disputa de terras, quando os índios Kaingang, pelo decreto nº 294 – 17/04/1913, foram obrigados a deixar a reserva localizada à margem direita do Rio Ivaí, entre os rios Ubazinho e Jacaré, concedida a eles em 09 de setembro de 1901 pelo decreto nº 08, e mudaram-se para a margem esquerda (Eurich, Sebian, 2010, p. 26).

Essa mudança, de um lado para o outro, ocorreu a pedido do Governo do Paraná, para sua colonização. Os indígenas tinham 5 mil alqueires, na margem do rio Barra Preta e Marrequinha. Porém, não era uma área demarcada e, no decreto nº 294, foi estabelecido esse território Kaingang. No site Portal Kaingang (2006), é destacado esse decreto como delimitação original.

A mudança das margens do território dos povos originários demonstra a despreocupação dos colonos, que, na sua perspectiva, viam um “vazio demográfico”. Com essa interpretação, deve-se ocupar o vazio que tem um determinado espaço, impondo novas estratégias para o comércio, plantação e civilização. O ocorrido a partir do decreto é o desenvolvimento que os colonizadores queriam para a “vila”, ou melhor, desde que chegaram, na perspectiva de a terra ser “de ninguém”.

Os Kaingang foram delimitados a uma parte do território, no qual a terra e o cultivo de alimento são a fonte de subsistência, enquanto os colonizadores ficaram com a maior parte das terras, “[...] pois esses, assegurando os direitos sobre sua posse, continuavam alargando e melhorando a terra” (Eurich, 2010, p. 27). É notória a desigualdade do poder das duas partes, pois o colonizador tem a seu lado a força e a proteção do Estado, enquanto os indígenas são, neste momento, desprotegidos do poder público.

Em 1913, qual é o espaço de fala do indígena, a não ser a luta e a revolta para serem ouvidas suas necessidades? Os povos originários, no Brasil, “permaneceram praticamente invisíveis até meados da década de 70 do século passado. Com a Constituição de 1988, ficaram

visíveis como sujeitos de direito [...]” (Kaiowá, 2023, p. 2). Se atualmente é com lutas, movimentos e protestos que se resolvem as discriminações do direito do povo, no período destacado, os colonos tem o ideal de supremacia branca, obtendo o contraste para diante dos seus atos de desumanização, se dar ao poder de excluir ou matar o sujeito, nesse caso o indígena, por não ser igual, por não professar a mesma fé, etc.

O que vinha ocorrendo desde 1913, desencadeou uma revolta dos indígenas contra os colonos, devido a luta para sobreviver. Os indígenas depois da demarcação, começam a roubar porcos dos colonos para alimentação de sua comunidade, mas ao serem pegos pelas autoridades, eram punidos com brutalidades, sendo maltratados, como também mortos (Eurich, Sebrin, 2010).

O espaço é uma relação de topofilia, “o ser indígena não habita, ou não pertence aquele território, e, sim, faz parte da totalidade territorial” (Gonçalves, Fraga, Cavatorta, 2015. p. 85). Assim, no dia 1 de abril de 1923, os Kaingang entraram na Sede da Vila da Pitanga. Após saquearem os comércios e casas, foram para a igreja onde estavam com os padres, unidos por uma comemoração bebendo e dançando, o que trouxe questionamentos ao colonizador do lado de fora, que vê a igreja como um templo sagrado (Eurich, Sebrin, 2010).

O Juízo de Direito de Guarapuava, descrito pela narrativa do escrivão Fernando Cleve, com a interpretação sobre o que lhe é passado para transcrever, salienta que os supostos “padres” que induziram os indígenas para a revolta, eram enviados pelo João Maria, o monge, que tinham vestes de padre, então, esses poderiam não ser os padres da igreja (Eurich e Sebrin, 2010).

Após o encontro na igreja da Matriz Santana, os colonos Fernando Malko, Ataíde Ferreira, Gil Vaz de Camargo e Emílio Lantzmam, esperaram para se “vingar”. “Fernando Malko observa: – Essa gente não é padre, não. Porque padre não dança, quanto mais dentro da igreja. É o demônio que está com esta gente” (Eurich, Sebrin, 2010, p.28). Assim, entram na igreja não na intenção de resolver no diálogo o conflito, mas de matar os indígenas. Ambos os grupos portavam armas e facões.

Nesse confronto, foram 85 Kaingang e 3 colonos mortos. Dentro das narrativas, havia um médico, o Sr. Manuel Lourenço e esposa Geraldina Alves de Lima, que ficaram em casa, pois acreditavam que, por ajudarem os indígenas com recomendações de remédios, nada lhe fariam. Entretanto, na tentativa de sair, são impedidos e mortos (Eurich, Sebrin, 2010). O médico

poderia ter saído do município por medo dos indígenas como, também, pode ter ocorrido de fato o que foi citado, pois ele não ficou para contar sua história. O maior grupo de atingidos ficou sem as narrativas, visto na perspectiva do imigrante a vitimização. Há inúmeras interpretações, como histórias apagadas:

Outro dado interessante que consta no Arquivo da Matriz de Santana de Pitanga é que o primeiro incêndio ocorreu na Igreja de Santana construída em 1933, ou seja, dez anos após o conflito. Assim, o suposto incêndio da igreja pode ter sido construído simbolicamente pelos colonos para justificar eventuais ações contra os índios. Chegamos a essa conclusão não somente pela falta de documentação sobre o incêndio suposto por Vaz, mas também pela ausência desse fato nas demais fontes analisadas (Eurich, Sebrían, 2010, p. 42- 43).

A igreja da Matriz Santana foi queimada, “Luiza Petrechen relata no livro de Vaz: ‘A igreja foi queimada porque não prestou mais de tanto sangue de índio derramado’” (Eurich, Sebrían, 2010, p. 28). A história dos povos indígenas é marcada por catequização, e a Igreja apaga toda a história *a priori* do conflito que ocorreu dentro da igreja, pois os colonos entraram nela para encontrar os Kaingang que ali estavam. Ainda há diversos relatos da população pitanguense que se recorda do acontecimento de 1923.

Assim, o suposto incêndio da igreja pode ter sido construído simbolicamente pelos colonos para justificar eventuais ações contra os índios. Chegamos a essa conclusão pela falta de documentação sobre o incêndio suposto por Vaz, mas também pela ausência desse fato nas demais fontes analisadas. Para a literatura regional a causa principal do conflito foi a questão de terras, o jornal “O Pharol” menciona essa questão e também alude ao fanatismo religioso, aos saques, mas prefere não definir uma causa concreta (Eurich, Sebrían, 2010, p. 42- 43).

O discurso fanático do jornal “Pharol” que apaga a história que ocorreu, se debruçando ao fanatismo religioso, faz ligações com a mesma perspectiva do documento da igreja, de excluir os fatores históricos e apresentar interesses ideológicos para manipulação dos leitores. Essas narrativas devem ser problematizadas, para ir ao encontro dos fatos como ocorreram, visto que as histórias, por mais diversas que possam parecer, são sempre plausíveis em algum ponto de vista. Ainda, mesmo que não comprovadas, todas as narrativas têm uma intencionalidade que as justificam (Eurich; Sebrían, 2010).

Qual herança você carrega?

Com as relações de intencionalidade da época, entende-se que os colonizadores objetivavam a exploração, desumanização e extinção das comunidades étnicas não brancas. No artigo “Massacre dos Kaingang em Pitanga- PR, um conflito atrelado à ideologia do branqueamento e à expansão do capital sobre os territórios indígenas”, “Decolonialismo Indígena” e “Cinquenta Tons de Racismo”, resgata-se o contexto histórico do século XIX e XX, em que o Brasil procurava incessantemente por autoafirmação e o racismo científico juntamente com a ideologia de branqueamento fizeram parte dos conflitos:

Para o governo, o imigrante europeu deveria ser um agente modernizador da sociedade e da economia brasileira, dado que era detentor de novas experiências agrícolas e de criação, com técnicas artesanais novas, com outros hábitos de vida, enfim, para ser o agente transformador da sociedade brasileira em formação e, sobretudo, esperava-se que este contribuísse para tirar o país da situação de atraso a que o sistema colonial o relegado (Hauresko, 2009, p. 245).

Um atraso que diverge em uma polissemia, pois, a cultura, economia, ideologia, política, e a formação de um estado-nação se desenvolvia, para ratificar as estruturas que já haviam sido impostas desde a invasão em 1500, modernizando o “vazio demográfico” na perspectiva dos colonizadores, apagando a história dos povos originários e protagonizando os “heróis” brancos. Neste contexto, em 1870, um período que as teorias do evolucionismo, darwinismo social e o embranquecimento da população passaram a ser discutidas nas instituições de conhecimento no Brasil.

Hermann Friedrich Albrecht von Ihering (1850-1930), alemão radicado no Brasil, diretor dessa instituição por mais de duas décadas, foi um naturalista adepto da teoria darwinista social, e chegou a defender inclusive o extermínio da etnia indígena Kaingang, conforme declarações publicadas em jornais da época, valendo-se de argumentos fatalistas que advogavam que esse grupo “bárbaro” dificultaria o progresso e a civilização (Bastos, 2023, p. 42).

O ódio, o preconceito, o racismo, o narcisismo da branquitude exterminou diversas etnias indígenas, línguas, famílias, valores, crenças, e ainda, toda a violência e exploração, lhes deu o privilégio que se sustenta na sociedade brasileira até hoje. A herança escravocrata, permeada pelo pacto não verbalizado da branquitude, sustentada por um fenótipo.

O processo de colonização precisou da binaridade do “bom” ou “ruim”, para colocar aos indígenas e negros tudo o que a branquitude não poderia ser. “Quando as projeções que se

desenvolvem por relações de diferença e de contraste vêm à tona, depara-se com a ocorrência da desumanização, que é definida pela total negativa de humanidade aos demais. (Kaiowá, 2023, p.25).

Esse pacto desumanizou e ainda desumaniza os povos originários e negros, basta olhar a realidade de territórios indígenas, quilombolas, periferias, esses são espaço de pertencimento e resistência. Os ambientes de ascensão social demonstram a delimitação que é realizada na sociedade estabelecendo privilégios.

Enquanto as escolas, universidades, famílias e população afirmam apenas: “não sou racista”, esse discurso não colabora com a possibilidade de acabar com a estrutura racista da sociedade. Precisa-se mexer na estrutura social, que privilegia esse grupo, estabelecendo um espaço de equidade aos sujeitos, para não precisar limitar os grupos étnicos como “outros”. Estes são sujeitos, protagonistas e resistentes em uma sociedade que dificulta o acesso destes grupos de maioria na sociedade brasileira e minoria em espaços de ascensão social.

Seriam necessários muitos discursos sobre esse tema, mas há uma limitação de espaço que precisamos seguir. Assim, notem as referências de grandes autores que destacam o tema com ênfase, além dos artigos destacados. O racismo se faz presente nas estruturas da sociedade, é necessário atenção, consciência racial e letramento racial para não deixar passar ainda atos racistas.

Narrativas e Ideologias

Para que os resultados dessa pesquisa sejam obtidos, será utilizada a análise de notícias e narrativas do ocorrido, sendo os blogs do município as principais fontes. Dentro deste contexto, o objetivo é apresentar algumas construções sociais que ainda permanecem presentes em Pitanga, sobretudo no imaginário da população em geral. “Assim, compreender as representações dos grupos é compreender como o mundo dos mesmos é construído socialmente” (Coelho 2014, p. 95).

Todos grupos são pertencentes a um espaço social, econômico, político e de representação. “Cultura não é poder, no entanto, todos os sujeitos têm e\ou participam de determinadas culturas” (Coelho, 2014, p. 92). Sendo presente em toda a construção histórica dos

países, com linguagens, sotaques, costumes, estilos e valores diferentes, integrados todos por aquisições de conhecimentos dos precedentes, pela condição humana de racionalização.

A relação com a historicidade, como diz Chaloub: “a necessidade da história em se comunicar com outras áreas deve ser no sentido de ampliar seus horizontes de reflexões” (Coelho, 2014, p. 90). Desse modo, a pesquisa é amplamente condizente com o diálogo de outras áreas, para aquisição crítica das narrativas e análise dos discursos dos blogs que influenciam a partir da descrição para população como sucedeu o conflito.

Apropriação do território Kaingang

O conflito mencionado ocorreu na divisa da Terra Indígena Ivaí entre Pitanga e Manoel Ribas, conhecida como “Serrinha”, por alguns Kaingang que a denominam assim. Entretanto, a maioria da comunidade fica localizada no Ivaí, onde tem acesso às comunicações do Cacique pelo microfone, ao colégio, às famílias, a saúde, a segurança interna e as festas, como os jogos nos finais de semana que são preservados pela comunidade.

A partir da descrição das notícias, o conflito já estava sendo previsto desde que algumas famílias se locomoveram para Serrinha, pois, em outubro de 2024, a rádio RCW, que faz parte do site Tabloide Regional de Pitanga, descreve o título da reportagem: “Indígenas de aldeias de Pitanga e Manoel Ribas podem entrar em confronto por disputa de terras” (Tabloide, 2024). Nesse período ocorreu brigas entre as famílias, ainda é destacando o motivo: “[...] é a disputa de terras para o arrendamento, o que é ilegal, e tanto o Cacique, como os povos Indígenas da Aldeia Serrinha que fica do lado de Pitanga, aguardam uma intervenção da FUNAI, do Ministério Público Federal - MPF, e a Polícia Federal” (Tabloide, 2024).

O arrendamento de terra em comunidades indígenas, partem inicialmente de agricultores que têm interesse em mais terras para cultivar seu plantio. Dessa forma, compreende-se que o conflito não advém apenas de indígenas, mas parte, inclusive, de interesses de pessoas externas à comunidade. Em 2005, foi criada a Associação Comunitária Indígena Ivaí (ANCIVA), que é responsável por parte do dinheiro do arrendamento de terra, com indígenas e brancos envolvidos nessa associação.

Em ocasiões que ocorreram anteriormente, por essa flexibilização “Segundo eles [os indígenas envolvidos], apenas a fizeram porque [o arrendamento] ‘foram induzidos a erro por

funcionário da Funai'. Naquele processo, a Fundação foi intimada a se manifestar, mas se manteve 'inerte'" (Tabloide, 2023). O responsável desse incidente que facilitou o arrendamento, depois de cumprir com a justiça, passou a ser secretário do meio ambiente segundo a reportagem de 2023. Há uma constância de interesses em terras indígenas, em que os povos originários também têm seus conflitos internos e interesses.

Para ressaltar esse equívoco constante de terras indígenas, o governo autoritário do presidente de 2019 a 2022 no Brasil, propôs a medida provisória nº 870, de 1 de janeiro de 2019, sem atuação da sociedade brasileira. A ênfase do artigo 21 que corresponde ao Ministério da Agricultura, no §2 descreve a demarcação, delimitação e identificação das terras indígenas não sendo mais responsabilidade da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), além disso, as terras quilombolas e tradicionais passam a ser responsabilidade desse órgão, na contramão com a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que proíbe o arrendamento, atividades agrícolas e extrativas dentro da comunidade indígena.

Essa política indubitavelmente não dialogava com os povos originários, Wagner e Farias (2020, p. 391) destacam essa medida para o espaço acadêmico ter consciência que: "Não se pode considerar a existência de uma discricionariedade ou legitimidade por parte do governo que permitam a dispensa do direito à consulta prévia dos povos indígenas e a imposição de medidas contrárias a seus interesses". Delimitando, consequentemente o Marco Temporal³, a posse de terras Indígenas até 1988, um genocídio à historicidade e à vida dos povos originários desse país.

Para atualizações deste cenário, após lutas constantes dos movimentos indígenas, foi invalidado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) o Marco Temporal e as medidas provisórias não foram aceitas pelo Congresso Nacional. Em 2025 o discurso do secretário do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) afirmou que o Marco temporal é, gravemente, uma forma de racismo contra os povos indígenas (CIMI, 2025). Entretanto, atualmente o projeto de lei 2.159/2021, ou "PL Devastação", atinge os povos indígenas e seus territórios com os interesses do agronegócio e à mineração, e esse cenário se encontra nas mãos do Presidente Lula para vetar uma lei que não somente atinge os povos originários, mas toda a humanidade que precisa da natureza para sobreviver.

³ Um Projeto de Lei (PL) 490/2007, que foi criado por um deputado na intenção de alterar a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que seria demarcada como terra indígena somente as terras ocupadas em 1 de outubro de 1988.

Diante da descrição do arrendamento de terra supracitado e das várias flexibilizações à demarcação da terra Indígena, o conflito que ocorreu entre a divisa dos município de Pitanga e Manoel Ribas, dentro do território Kaingang, desencadeou-se no dia 4 de janeiro de 2025, com o confronto entre famílias da Terra Ivaí e Serrinha que, segundo notícias, ressalta:



4 de janeiro - 🌐

AGORA - INDIOS BALEADOS E FERIDOS EM CONFLITO NA ALDEIA INDÍGENA DE MANOEL RIBAS

A área Indígena fica na divisa entre Manoel Ribas e Pitanga.

O conflito armado foi entre indígenas da Aldeia Serrinha de Pitanga e da Aldeia Indígena Ivaí que fica em Manoel Ribas.

Algumas moradias estão em chamas, o fogo atinge o local e vários índios foram levados para o hospital com ferimentos por faca e arma de fogo.

O hospital de Pitanga e Manoel Ribas estão de prontidão para receber os feridos.

Um helicóptero do SAMU está no local para dar apoio, além de equipes por terra.

Um grande efetivo Policial está no local, outras equipes seguem para dar apoio.

Vários feridos estão no hospital de Manoel Ribas, e na área indígena várias crianças no mato em fuga.

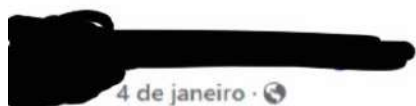
O conflito é entre Aldeia de Pitanga e Manoel Ribas.

O prefeito Moraes de Pitanga disse que está no local, também já fez contato com o comando da PM e com o Governador.

Estamos acompanhando todas as informações.

Fonte: Facebook

Outros sites também destacaram esse momento, como: “Confronto armado”, “Brigas entre terra indígena”, “Impasse persistente”, “Conflito entre aldeias indígenas em Pitanga mobiliza Polícia”, entre tantos outros anúncios fora dos blogs do município, com títulos para gerar repercussão. As fontes destas comunicações têm suas ideologias, posicionamentos e estratégias de marketing para atingir o seu público engajado, com intenções e provocação em relação às notícias.



Indígenas de duas Aldeias do interior de Pitanga e Manoel Ribas entram em confronto armado na manhã deste sábado (04). Indígenas da Aldeia Ivaí que fica no Município de Manoel Ribas e a da Aldeia Serrinha que fica no Município de Pitanga, na divisa entre os dois municípios, entraram em confronto armado logo pela manhã, e as primeiras informações que chegaram para nossa reportagem, dá conta de que houve mortos e feridos, com fotos e vídeos de pessoas sendo socorridas ensanguentadas, mostrando também a briga e casas e veículos incendiados. Chegou também informação que ainda estamos checando a veracidade, de que um Professor e o Cacique da Aldeia Serrinha foram mortos nesse confronto. E por fim, a informação dá conta de que tem Indígenas se abrigando na Escola da Localidade de São João da Colina no interior de Pitanga. CLIQUE NESTE LINK E ACOMPANHE OS DETALHES DO POR QUE DO CONFRONTO ENTRE AS DUAS ALDEIAS:

Fonte: Facebook.

Não há nenhuma afirmação em outras notícias do número exato de feridos, algumas descrevem “ferimentos por facas e armas de fogo”, “sete vítimas tiveram ferimentos graves”, “pelo menos sete pessoas tiveram ferimentos graves” e “mortos e feridos”. Essas repercussões precisam de uma fundamentação analítica. “Tal é o caso dos e-mail, blogs e sites de exposição virtual da vida privada, com ampla rede de leitores que compartilham as informações, num peculiar e interessante cruzamento entre público e privado” (Malatian, 2017. p. 196). Além disso, há as formas sensacionalistas de apresentar o ocorrido, justamente a fim de gerar interação, comentários e o “engajamento”, que é o meio rentável nas redes sociais.

O comunicador precisa que o leitor acredite no ocorrido e na verdade exposta. Além disso, é necessário ter atenção para não cair em constantes *fake news*. As notícias validam suas afirmações apresentando fotos e vídeos de indígenas feridos, imagens das casas queimadas, etc. Por exemplo, segundo o G1 (2025): “60 casas foram incendiadas”, e ficaram sem abrigo “242 indígenas, entre eles 35 crianças, que precisaram ficar abrigados em uma escola do campo em Pitanga”.

Os números de indígenas desabrigados aumentaram. Para este fato, há uma justificativa nas notícias de Pitanga, de indígenas que estavam em outro município fazendo a venda de artesanato e voltaram para comunidade da Serrinha da qual já faziam parte antes do conflito.

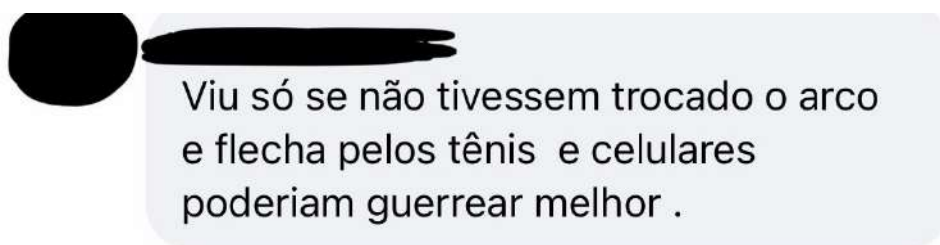
Mas, em desentendimento entre indígenas, o que se espera é a intervenção da FUNAI, conforme manda a legislação nacional. Entretanto, quem instantaneamente tomou a ação foi o

município de Pitanga, que, no dia 7 de janeiro, segundo registros, já realizava reuniões sobre o assunto: “Reuniões entre aldeias que entraram em conflito no PR não chegam a acordo, e mais de 200 indígenas seguem desabrigados” (G1, 2025). A ação tomada foi a realocação dos indígenas para outro espaço, visto que as aulas iniciaram no dia 5 de fevereiro e a escola, inicialmente usada como abrigo, precisaria ser desocupada.

Nesse contexto, houve uma manifestação com cartazes “A escola não é nosso lugar, queremos voltar para Serrinha”, “Não queremos voltar para Ivaí”, “Queremos justiça pela Serrinha” e “Você voltaria para um lugar que tentam matar sua família?”. Com esses cartazes foi gravado um vídeo, posteriormente publicado nas redes sociais dos noticiários locais para fazer uma pressão social, diante do início das aulas que estavam para voltar.

Ainda o G1 (2025) afirmou que: “De acordo com a Polícia Militar (PM), o conflito de sábado começou depois que indígenas da aldeia Ivaí, da cidade de Manoel Ribas, foram de carro até o limite com a aldeia da Serrinha, em Pitanga, para cuidar de máquinas agrícolas que estavam aplicando veneno em uma lavoura”. E por esse motivo, segundo esta fonte, é que ocorreu o conflito. As reportagens do município de Pitanga nas descrições dos anúncios não destacam o motivo, e essa pesquisa analisa o discurso para aferir como foi descrito esse conflito para a população.

Os textos apresentados trazem uma narrativa para atrair o leitor, como “mortes”, “brigas”, “conflitos”, entre os discursos já supracitados. Há encontros ideológicos em discursos: “Enquanto as formações ideológicas representam o conjunto de ideologias, modos de pensar, as formações discursivas representam os conjunto de discursos que materializam as formações ideológicas” (Silva, Araújo, 2017, p. 28). Quando se utilizam determinados discursos é para que o público também se sinta à vontade para interagir e, nas mais simples palavras, demonstram falas discriminatórias explícitas nos comentários, como:



Fonte: Facebook

A desinformação leva a interpretações incorretas de situações, mas demonstram as profundas raízes sociais dos preconceitos, com atos racistas e estereótipos que ressoam em uma cultura colonizada, pronunciando livremente seus posicionamentos “[...] de manifestar o que pensa ou sente; de emitir sua opinião, podendo ser feito também por meio da divulgação de uma peça escrita, dirigida a ou vinculada pelos diferentes meios de comunicação” (Júnior, 2017, p. 225).

Esse comentário deve ser fundamentado, o que há de preconceito nele? Ora, acreditar que os povos originários não podem se relacionar com o que o capitalismo desenvolveu, os meios de produção, é uma desinformação da estrutura da sociedade que se estabeleceu e todos os sujeitos no Brasil são escravizados desse meio. Aliás, antes dos portugueses chegarem, segundo Kaiowá (2023, p. 27):

[...] estavam [indígenas das Planícies e Terras Baixas Amazônia] inseridos economicamente no que Karl Marx e Engels (2010) atribuíram como comunismo primitivo, ou seja, havia o compartilhamento de todos os recursos naturais encontrados, assim como de todas as riquezas obtidas deles. Entretanto, no momento que os conquistadores europeus reivindicaram uma força de trabalho obediente ao seu dispor para cumprir as iniciativas coloniais, estes mesmos indígenas que outrora eram chamados de “bons selvagens”, afinal demonstravam ser serenos e gentis, passaram a ser vistos como animais agressivos e indolentes que só respondiam ao estímulo da violência e da força.

Os modos como os europeus descreviam os indígenas de forma pejorativa, se deu a colonização, que é intrínseco em todos os sujeitos. É terrivelmente necessário compreender que se não buscar conhecimento, talvez não consiga ver a essência e resistência dos povos originários. Nas culturas étnicas, há quem pertence a ela e fala com propriedade, e fora, os exogrupos, que não fazem parte, devendo buscar conhecimento para compreender a ignorância de ver tal sujeito que nunca dialogou, como “bom” ou “ruim”.

Além disso, os comentários continuam a perpetuar nas redes sociais:



[Redacted name]
Cruz credo indiada em guerra muito
estrese se ele trabalhase não tinham
tempo de guerra so vive pedindo
comida esses vadiu

Fonte: Facebook

Esses comentários apresentam caminhos de críticas que podem ser explicados por meio do racismo indígena, racismo estrutural, institucional, verbal, físico, tantos atos violência que ferem a existência de uma etnia que se contrapõe à hegemonia branca. O racismo não existe em municípios pequenos? E se esses comentários não forem nominados como racistas, estaremos apagando mais uma vez uma situação que ocorre há anos e não estaremos dialogando com as “narrativas indizíveis” deste artigo.

Aliás, novamente uma narrativa que permeia a colonialidade, apresenta ênfase de que povos indígenas “não trabalham”, sinceramente, quem não trabalha nessa sociedade capitalista são grandes empresários, detentores do capital. Ademais, todos precisam trabalhar para sobreviver e é trabalhando que há possibilidade de remuneração monetária. Prossegue-se com a citação de Kaiowá novamente:

Verifica-se que hoje existem muitos indígenas atuando como docentes, profissionais de saúde e advogados, enquanto outros atuam em áreas rurais cultivando a terra, lidando com a pesca ou com a pecuária. A concepção de que os indígenas são preguiçosos é oriunda, então, da ignorância a respeito de suas maneiras de vida, do prejulgamento e do etnocentrismo de uma coletividade colonizadora que classifica os demais sob o crivo de seus próprios juízos, ou seja, a produtividade sem limites de bens de consumo e o abuso da força de trabalho indispensável à sua reprodução. Além disso, o conceito de que os indígenas não gostam de trabalhar e que são indolentes é reafirmado pela mídia de massa quando, ao retratar disputas envolvendo indígenas e proprietários rurais, diz que terras produtivas correm risco de se tornarem improdutivas. (2023, p.34).

O que há de se considerar dentro da história são as pessoas filhas do seu próprio tempo, que vivem na constante metamorfose de desenvolvimento científico. Enquanto seres humanos, nossa responsabilidade é de nos apropriarmos dos conhecimentos que a humanidade produziu para uma complexidade de vida e transformação social cada dia mais consciente. Entretanto, as plataformas digitais, com grande potencialidade para apropriação de conhecimentos, tornaram-se paulatinamente espaço de violência, manifesta nos comentários que aqui analisamos.



disputa pelo ponto
de venda de balaaios!

Fonte: Facebook

Referente à briga, esse comentário supracitado expressa desconhecimento, mas, ao mesmo tempo, expressa a impressão preconceituosa (o “pré-conceito”) do seu emissor. Para o autor, o indígena é tão somente um vendedor de artesanatos, e todas as demais necessidades ou qualidades humanas deste ser são desconsideradas, substituídas pelo estereótipo historicamente construído.

Para analisar essa situação, no livro “O índio que mora na nossa cabeça” apresenta uma pergunta relevante a ser destacada nesse contexto: “Aliás, por que será que os brasileiros têm tanta segurança para falar sobre o que são povos indígenas, se a maioria dos que moram em cidades jamais teve contato direto com um indígena?” (Pimentel, 2012, p. 12). Mais uma vez, a resposta nos parece estar relacionada à historicidade do preconceito, à imagem pré-concebida e transmitida geracionalmente ao longo dos anos.

Quem afirmou que o indígena não pode ter um smartphone de alta tecnologia, tênis de marca, carros bons, vida de qualidade? Outrossim, quem disse, ou quem desenvolveu a narrativa que o indígena não trabalha? Toda a sociedade se transforma com a apropriação de saberes e o indígena não deveria poder? Por quê? Essas questões precisam ser feitas para não indígenas, para que haja a reflexão de por qual motivo ainda se afirmam essas mesmas narrativas colonizadoras.

A branquitude sempre cria o contraste inconscientemente por estar intrínseco na sociedade brasileira o racismo, “Pessoas brancas no Brasil são racistas, e pessoas negras reproduzem o racismo- inevitavelmente internalizado - contra elas mesmas” (Pinheiros, 2023, p. 57)

O fenômeno da desumanização resulta da fixação de hierarquias e estratos entre as coletividades, como um indivíduo acreditando ser mais humano que o próximo. Neste cenário, um dos círculos pessoais distingue-se como dotado de qualidades especiais, ao passo que desconhece no outro a presença de tais características. Assim, a desumanização pode ser compreendida como um procedimento de concepção e entendimento do próximo, categorizado como minoria num cenário de vínculo desigual de poder, que condiciona à consumação e validação de diversos meios de violência,

refletindo-o como não-humano, animalesco, diabólico, coisa/objeto, mensageiro da maldade (Kaiowá, 2023, p. 25).

Esse pacto da branquitude, conforme cita Cida Bento(2022), precisa olhar para o outro e dizer que tudo que há de ruim está nos indígenas, nos negros, quilombolas e a branquitude segue naturalizando suas falas, carregando seus privilégios herdados em mais de 500 anos de colonização do Brasil. A resistência dos povos originários se constitui, assim, em um movimento contrário ao que a branquitude impõe o tempo todo, é voltada a descolonizar os pensamentos e a estrutura social.

Últimas notícias

O conflito, segundo notícias, deixou 200 famílias desabrigadas, 60 casas queimadas, com 35 crianças vivenciando essa cena violenta. Sem acordo entre a comunidade Ivaí e Serrinha, a FUNAI esteve presente para mediar a situação, mas até julho de 2025 o cenário que se mostra é que os indígenas que saíram de Ivaí estão em um espaço disponibilizado pelo município de Pitanga. Uma parte da população está preocupada e ajudando com a arrecadação de alimentos, e há outra parte que apresenta discursos racistas e extremamente preconceituosos nas redes sociais.

Com isso, as reuniões com a FUNAI e diálogos com as lideranças indígenas não geraram um acordo e, até julho de 2025, os Kaingang apenas foram realocados da escola, para um espaço da prefeitura na comunidade próximo à escola, após o início das aulas.

Ainda há indígenas que estão pelas ruas de Pitanga, os vereadores se colocaram à disposição de ajudar, pelo que notícias apresentaram foram visitar os locais que os Kaingang estavam também.

Dessa forma, os Kaingang da Serrinha continuam no mesmo local e esperando por conversas entre lideranças, caciques e a FUNAI. Mas precisa haver acordo entre as comunidades para que haja diálogo e possibilidade de estabilidade dos grupos no mesmo espaço. Não teve um final nessa história ainda, pois, alguns indígenas ainda estão no local de realocação.

Diante disso, percebe-se a repercussão que levou esse conflito em jornais, programas na televisão, redes sociais e blogs. Casos de violência de municípios pequenos nem sempre levam a tamanha repercussão como ocorreu, são diversos casos e deveriam ser divulgados para pressão

social de políticas que intervenham com ação para prevenir determinadas situações, bem como ocorreu no conflito

Considerações para a presença de continuidades

O artigo foi desenvolvido com objetividade ao relacionamento dos povos originários de Pitanga e Manoel Ribas, com a população de Pitanga, absorvendo a história para contemplar as narrativas contextualizadas. Os discursos que ainda permeiam com projeções estereotipadas.

As referências são necessárias, pois, são poucas pesquisas direcionadas à população pitanguense em comparação com regiões aos arredores. E demonstram analiticamente as narrativas de um tempo dos escritores.

Dessa forma, ainda insistimos em mais pesquisas direcionadas à realidade pitanguense, para compreender as estruturas estabelecidas desde o período de invasão ao território indígena, que é Pitanga. Para além disso, as narrativas são indizíveis, por muitas vezes não serem analisadas na perspectiva dos povos originários e somente do colonizador, assim a historicidade dos povos Kaingang é de resistência.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Janaína. **Cinquenta tons de racismo**. 1. ed. São Paulo: Matrix, 2023. 128 p.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O Pacto da Branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia de Letras, 2022. 147 p.

COELHO, Fabiano. Conceitos “Cultura” e “Representação”: Contribuições para os Estudos Históricos. Fronteiras: **Revista de História**, v. 16 . n. 28. p. 87-99. 2014. Disponível em: [Vista do Conceitos “cultura” e “representação”: contribuições para os estudos históricos](#). Acesso em: 15 ago. 2025.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Cimi afirma na ONU que o marco temporal é a mais grave forma de racismo contra os povos indígenas**. Postado em: 3 jul. 2025. [site]. Disponível em: [Cimi afirma na ONU que o marco temporal é a mais grave forma de racismo contra os povos indígenas | Cimi](#). Acesso em: 15 ago. 2025.

EURICH, Grazieli. SEBRIAN, Raphael Nunes Nicoletti. Índios Kaingáng e colonizadores: versões do conflito na Vila da Pitanga, 1923. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem (TEL)**, v.1, n.1, p. 23-43. jan./jul. 2010. . Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/download/2603/1945/6999>. Acesso em: 15. ago. 2025

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 173p.

GONÇALVES, Cleverson; FRAGA, Nilson Cesar; CAVATORTA, Mateus Galvão. Massacre dos Kaingang em Pitanga – PR, um conflito atrelado à ideologia do branqueamento e à expansão da capital sobre os territórios indígenas. **Serv. Soc. Rev.** Londrina, v. 18, n.1, p.81-100, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/23736>. Acesso em: 15. ago. 2025.

G1 [site]. Briga entre aldeias indígenas termina com feridos e mais de 200 desabrigados no Paraná. Postado em: 6 jan. 2025. Disponível em: [Briga entre aldeias indígenas termina com feridos e mais de 200 desabrigados no Paraná | Campos Gerais e Sul | G1](#) Acesso em: 15 ago. 2025.

HAURESKO, C. O estabelecimento de colonos no estado do Paraná e os fatores limitantes ao desenvolvimento das colônias agrícolas. In: VESTENA, L. R. et al. (Org.). Saberes geográficos: teorias e aplicações. Guarapuava: Unicentro, 2009.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. A dimensão retórica da historiografia. IN: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de.(orgs) **O historiador e suas fontes**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KAIWÁ, Alvaro de Azevedo Gonzaga. **Decolonialismo Indígena**. 3. ed. São Paulo: Matrioska Editora, 2023. 170 p.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016. 232 p.

PIMENTEL, Spensy. **O Índio que mora na nossa cabeça**. 1 ed. Editora Prumo, 2012. 88 p.

PINHEIROS, Barbara Carine. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023. 116 p.

POLAK, Lucas. G1 [site]. **Reuniões entre aldeias que entraram em conflito no PR não chegam a acordo, e mais de 200 indígenas seguem desabrigados**. Postado em: 7 jan. 2025. Disponível em: [Reuniões entre aldeias que entraram em conflito no PR não chegam a acordo, e mais de 200 indígenas seguem desabrigados | Campos Gerais e Sul | G1](#). Acesso em: 15 ago. 2025.

PORTAL KAINGANG. **Terra Indígena Ivaí**. [site]. Disponível em: [Portal Kaingang](#). Acesso em: 15 ago. 2025.

SILVA, Jonathan Chasko da; ARAÚJO, Alcemar Dionet de Araújo. A Metodologia de Pesquisa em Análise do Discurso. Grau Zero: **Revista de Crítica Cultural**, v. 5, n. 1, 31 p. 2017. Disponível em: osantos,+3492-9216-1-CE.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

TABLOIDE REGIONAL. **Indígenas de aldeias de Pitanga e Manoel Ribas podem entrar em confronto por disputa de terras.** Postado em: 16 out. 2024. [site]. Disponível em: [Indígenas de aldeias de Pitanga e Manoel Ribas podem entrar em confronto por disputa de terras – Tabloide](#). Acesso em: 15 ago. 2025.

TABLOIDE REGIONAL. **Um conflito entre indígenas está prestes a eclodir no interior do Paraná.** Postado em: 11 out. 2024. [site]. Disponível em: [Um conflito entre indígenas está prestes a eclodir no interior do Paraná – Tabloide](#). Acesso em: 15 ago. 2025.

TABLOIDE REGIONAL. **Mortes, corrupção e milícia: o saldo do arrendamento de terras kaingangs no Paraná.** Postado em: 5 nov. 2023 [site]. Disponível em:

[Mortes, corrupção e milícia: o saldo do arrendamento de terras kaingangs no Paraná – Tabloide](#). Acesso em: 15 ago. 2025.

WAGNER, Daize Fernanda; FARIAS, Aline Suzana Figueira de. A demarcação de terras indígenas e a segurança jurídica. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v.17, n.38, p.375-404, maio/ago. 2020. Disponível em: [A demarcacao de terras indigenas e a seguranca juridica Veredas do Direito-libre.pdf](#). Acesso em: 15. ago. 2025.

Síndrome de Burnout: uma análise sobre o trabalho excessivo e seus impactos

**Ana Clara Rodrigues Santana¹, Carla Santos Da Silva Souza², Debora Falcao Xavier De Souza³,
Maria Cecilia Barreto Nery⁴**

Resumo

O presente trabalho tem como princípio abordar sobre a Síndrome de Burnout, também conhecida como esgotamento profissional, e que representa uma das manifestações mais preocupantes do sofrimento psíquico relacionado ao trabalho. Este estudo tem como objetivo investigar os impactos do trabalho excessivo sobre a saúde mental dos trabalhadores, com ênfase na caracterização da síndrome e suas repercussões no ambiente organizacional. O trabalho excessivo, impulsionado pelas exigências crescentes de produtividade, jornadas prolongadas e pressão constante por resultados, tem se consolidado como um fator estimulante de estresse ocupacional, afetando diretamente a qualidade de vida e a saúde emocional dos profissionais.

A literatura revisada evidencia que essa síndrome se manifesta através de exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal no trabalho, resultando em prejuízos significativos tanto para o indivíduo quanto para o coletivo. Os dados analisados revelam que ambientes laborais marcados pela sobrecarga, ausência de suporte institucional e relações hierárquicas rígidas intensificam os impactos negativos da síndrome, comprometendo a comunicação, a produtividade e o clima organizacional. Além disso, os sintomas decorrentes do estresse ocupacional prolongado incluem ansiedade, insônia, irritabilidade e doenças físicas como distúrbios cardiovasculares. A partir dessa análise, torna-se urgente a adoção de estratégias preventivas e políticas públicas voltadas à promoção da saúde mental no trabalho. Durante a abordagem o estudo ressalta a importância de ambientes organizacionais mais saudáveis, nos quais se reconheça a complexidade da Síndrome de Burnout e encare o trabalho excessivo como um problema estrutural, e não apenas individual.

¹ Graduanda de medicina na UFRB, aclararodriguessantana@gmail.com

² Especialista em ciências humanas e sociais aplicadas ao mundo do trabalho pela UFPI e Especialista em docência do ensino profissional pela SENACSP, carlasaj@hotmail.com

³ Graduanda de psicologia na UFRB, debora.projecta@hotmail.com

⁴ Graduanda de nutrição na UFRB, ceci_barreto20@hotmail.com

Palavras-chave: Síndrome de Burnout, Estresse ocupacional e Impactos

Abstract

This study aims to address Burnout Syndrome, also known as occupational exhaustion, which represents one of the most concerning manifestations of work-related psychological distress. The objective of this research is to investigate the impacts of excessive work on workers' mental health, with an emphasis on the characterization of the syndrome and its repercussions in organizational environments. Excessive work, driven by increasing productivity demands, extended work hours, and constant pressure for results, has become a major factor contributing to occupational stress, directly affecting professionals' quality of life and emotional well-being. The reviewed literature shows that this syndrome manifests through emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment at work, resulting in significant harm to both individuals and organizations.

The analyzed data reveal that work environments characterized by overload, lack of institutional support, and rigid hierarchical relationships intensify the syndrome's negative effects, compromising communication, productivity, and organizational climate. Furthermore, symptoms of prolonged occupational stress include anxiety, insomnia, irritability, and physical illnesses such as cardiovascular disorders. Based on this analysis, the urgent adoption of preventive strategies and public policies focused on promoting mental health at work becomes evident. Throughout the study, the importance of healthier organizational environments is emphasized, as well as the need to recognize the complexity of Burnout Syndrome and address excessive work as a structural issue rather than merely an individual problem.

Keywords: Burnout Syndrome, Occupational Stress, Impacts

Introdução

O trabalho é uma atividade que pode ocupar grande parcela do tempo de cada indivíduo e do seu convívio no meio social. Segundo a ideologia de Dejours (1992), o trabalho nem sempre possibilita realização profissional, mas pode causar o efeito contrário, como causar problemas

desde insatisfação até exaustão, fato que implica em diversos danos para milhares de trabalhadores. Diante desse cenário, é de suma relevância abordar sobre essa temática e trazer relações com a Síndrome de Burnout, bem como os efeitos na saúde mental desses trabalhadores.

Nas últimas décadas, o ambiente de trabalho tem sido marcado por exigências cada vez maiores de produtividade, eficiência e competitividade. Diante dessa dinâmica acelerada, muitos profissionais vêm enfrentando jornadas prolongadas e exaustivas, alta cobrança por resultados e escassos momentos de recuperação física e emocional. Esse cenário contribui diretamente para o surgimento de distúrbios psicológicos relacionados ao trabalho, dentre os quais se destaca a Síndrome de Burnout. Essa síndrome também conhecida como esgotamento profissional, é caracterizada por um estado de exaustão física e mental resultante do estresse crônico no ambiente laboral e que de acordo com Maslach e Jackson (1981), pioneiras no estudo do fenômeno, a síndrome se manifesta por meio de três dimensões principais: exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal no trabalho.

No que se refere ao trabalho excessivo, por sua vez, é um dos principais fatores que desencadeiam nessa síndrome. De acordo com Dejours (1992), o excesso de trabalho e a pressão constante podem comprometer a saúde mental do trabalhador, afetando sua autoestima, relações sociais e qualidade de vida. Além disso, estudos apontam que o estresse ocupacional prolongado está associado a sintomas como ansiedade, depressão, irritabilidade, distúrbios do sono e até problemas físicos, como doenças cardiovasculares (Lipp, 2014).

Tomando como base que a saúde mental não pode ser dissociada da saúde geral, é notório que uma rotina de trabalho excessiva e estressante terá por conseguinte danos e impactos psicológicos, os quais serão abordados no artigo e precisam ser evidenciados.

Neste contexto, torna-se fundamental investigar os impactos do trabalho excessivo sobre a saúde mental dos profissionais, bem como compreender como esses efeitos se relacionam com o desenvolvimento da Síndrome de Burnout. A presente pesquisa tem como objetivo investigar os impactos do trabalho excessivo sobre a saúde mental e emocional dos indivíduos, com ênfase na caracterização da Síndrome de Burnout e suas repercussões no ambiente organizacional e na dinâmica cotidiana dos trabalhadores, contribuindo para a discussão sobre a saúde mental no ambiente de trabalho e para a formulação de estratégias preventivas e de promoção do bem-estar ocupacional, sendo necessário relacionar com os impactos na rotina desses trabalhadores

Justificativa

O debate em torno da saúde mental no trabalho tem ganhado cada vez mais relevância e notoriedade diante das crescentes demandas do mundo corporativo e da intensificação do ritmo laboral nas mais diversas profissões. A Síndrome de Burnout, nesse cenário, emerge como uma manifestação alarmante do sofrimento psíquico relacionado ao excesso de trabalho e à pressão contínua por produtividade. Reconhecida pela Organização Mundial da Saúde como um fenômeno ocupacional, essa síndrome tem impactado significativamente a qualidade de vida dos trabalhadores, bem como o desempenho das instituições.

Apesar do avanço nas discussões sobre o tema, ainda se observa uma lacuna entre o conhecimento teórico e a efetiva implementação de políticas de prevenção e acolhimento dentro das organizações. Além disso, muitos trabalhadores desconhecem os sinais iniciais da síndrome e acabam normalizando o desgaste físico e emocional como parte inerente da rotina profissional. Diante disso, este estudo se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre os impactos do trabalho excessivo na saúde mental, contribuindo para a promoção de ambientes laborais mais saudáveis e humanos.

Metodologia

Para explorar a complexa relação entre a sobrecarga de trabalho, a saúde mental e o desenvolvimento da Síndrome de Burnout, a presente investigação foi realizada utilizando o método de revisão integrativa da literatura. A partir desta metodologia é possível agregar, analisar de maneira crítica e reunir um corpo robusto de saberes construídos a respeito da temática em análise. O que possibilita uma compreensão abrangente do fenômeno e a identificação de suas nuances em diferentes contextos teóricos

A construção da revisão seguiu as etapas propostas por Souza, Silva e Carvalho (2010), que compreendem: formulação da pergunta norteadora, definição dos critérios de inclusão e exclusão, identificação das fontes de informação, categorização dos estudos selecionados, avaliação crítica dos dados e apresentação dos resultados. A pergunta norteadora definida foi: “Quais são os impactos do trabalho excessivo no desenvolvimento da Síndrome de Burnout e quais suas consequências na saúde mental e no ambiente organizacional?”

Durante a construção do artigo foram selecionados estudos publicados entre os anos de 2020 a 2024, disponíveis em português, inglês e espanhol, que abordassem direta ou indiretamente os efeitos do excesso de trabalho sobre a saúde mental dos trabalhadores, com foco na Síndrome de Burnout e foram uma base para nossa abordagem. As bases de dados utilizadas incluíram SciELO, LILACS, PubMed e Google Acadêmico. Foram empregados descritores como “Síndrome de Burnout”, “trabalho excessivo”, “estresse ocupacional”, “saúde mental no trabalho” e “ambiente organizacional”.

Após a triagem inicial, os artigos selecionados foram submetidos à leitura na íntegra, com extração dos seguintes dados: autores, ano de publicação, país, objetivos, metodologia e principais resultados. Esses dados foram sistematizados em uma tabela para facilitar a análise comparativa. A análise dos estudos foi realizada de forma qualitativa, identificando as convergências e divergências nos achados.

Nesse sentido, a metodologia adotada permitiu a construção de um panorama abrangente e fundamentado sobre a Síndrome de Burnout, suas causas associadas ao trabalho excessivo e suas repercussões na saúde mental dos trabalhadores e no ambiente organizacional.

Resultados

A presente revisão reuniu e analisou artigos nacionais e internacionais que investigaram, sob diferentes enfoques, os impactos do trabalho excessivo sobre a saúde mental dos trabalhadores, com destaque para o desenvolvimento da Síndrome de Burnout. O conjunto de dados obtido foi sistematizado na Tabela 1, que resume os principais estudos incluídos, contemplando seus objetivos, metodologias e resultados principais.

A análise detalhada dos artigos apresentados na tabela permite observar que, apesar das diferenças metodológicas e de contexto, há convergência entre os achados: o excesso de trabalho, associado a ambientes organizacionais adversos, emerge como fator central para o surgimento e agravamento da Burnout. Essa síndrome aparece não apenas como um problema individual, mas como reflexo direto da organização do trabalho e das relações interpessoais no ambiente laboral.

No estudo de Assis Santos et al. (2024), por exemplo, foi realizada uma revisão de escopo que identificou 58 artigos e 22 documentos governamentais brasileiros sobre aspectos psicossociais do trabalho. A pesquisa evidenciou que a maioria dos estudos utiliza delineamento quantitativo transversal e se concentra na área da saúde, em especial entre profissionais de

enfermagem, categoria reconhecida por lidar com demandas emocionais intensas, jornadas extensas e condições muitas vezes precárias.

De forma complementar, Franciosi et al. (2023) analisaram professores de educação física da educação básica e verificaram que as dimensões de exaustão emocional da Burnout e de relevância e integração social da satisfação no trabalho são determinantes para compreender o perfil de adoecimento desses docentes. O estudo destaca fatores como excesso de turmas, jornadas superiores a 21 horas semanais e carência de infraestrutura adequada como elementos que potencializam o risco de Burnout, corroborando a literatura que aponta o excesso de demandas e a falta de suporte institucional como fatores decisivos.

A revisão integrativa conduzida por Caixeta et al. (2021) também confirma a ampla incidência da Burnout em diferentes categorias profissionais, especialmente naquelas que envolvem contato direto com pessoas e exposição a situações de estresse crônico. Entre as profissões destacam-se profissionais de saúde, policiais militares, professores e motoristas de transporte coletivo. Além disso, os autores sublinham as consequências abrangentes da síndrome, que comprometem não apenas a saúde física e mental, mas também a qualidade do ambiente organizacional e as relações interpessoais.

O estudo de Patrício et al. (2020), por sua vez, reforça que a Burnout não surge isoladamente, estando associada a diversos fatores individuais, sociais, psicológicos e ambientais. A revisão mostrou que a maioria dos estudos utilizou o Maslach Burnout Inventory (MBI), instrumento que avalia três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional. Esses elementos aparecem interligados, formando um quadro clínico complexo que reflete não apenas o volume de trabalho, mas principalmente as características qualitativas da organização do trabalho, como ausência de autonomia, conflitos hierárquicos e falta de reconhecimento.

Na tabela também aparecem estudos mais recentes, como o de Alencar et al. (2024), que destacam a semelhança dos fatores desencadeadores da Burnout em diferentes contextos profissionais, como alta cobrança, pressão por resultados, metas rígidas e precarização dos vínculos trabalhistas. Esses fatores atuam de forma combinada, elevando a vulnerabilidade dos trabalhadores e evidenciando a Burnout como um fenômeno que ultrapassa categorias específicas e alcança dimensões estruturais do mercado de trabalho contemporâneo.

Outros trabalhos incluídos na revisão, como o de Matos et al. (2023), ressaltam o impacto da Burnout não apenas na saúde individual, mas também no funcionamento das organizações. Observou-se que a despersonalização prejudica diretamente a comunicação e a colaboração entre colegas, enquanto a redução da realização pessoal compromete a criatividade e a capacidade de inovação, resultando em queda de produtividade e em um ambiente laboral mais hostil e fragmentado.

Finalmente, estudos como o de Santos et al. (2024) abordam ainda os limites do ordenamento jurídico brasileiro na prevenção da Burnout, destacando lacunas normativas e dificuldades práticas para implementação de medidas eficazes de proteção à saúde mental. Essa limitação favorece a manutenção de ambientes de trabalho adoecedores, reforçando a necessidade de articulação entre ciência, políticas públicas e gestão organizacional.

Dessa forma, os dados sistematizados na tabela demonstram que a Burnout deve ser entendida como um fenômeno multifatorial, fortemente associado ao trabalho excessivo, à precarização das condições laborais, à falta de reconhecimento e a relações hierárquicas verticalizadas. Os impactos negativos se estendem da esfera individual – com sintomas físicos, emocionais e cognitivos – até a coletiva, afetando diretamente a dinâmica do ambiente organizacional e a rotina produtiva dos trabalhadores.

Os dados extraídos dos artigos analisados foram organizados e apresentados na *Tabela 1*, que permite visualizar de forma resumida as características metodológicas, os objetivos e os principais achados de cada estudo incluído nesta revisão. Essa sistematização facilita a compreensão da diversidade de enfoques utilizados para investigar a Síndrome de Burnout e evidencia a convergência dos resultados quanto aos fatores que contribuem para o seu desenvolvimento, assim como as consequências identificadas para a saúde mental, o ambiente organizacional e a rotina dos trabalhadores.

Portanto, os resultados analisados reforçam a urgência de abordagens integradas que envolvam não apenas o trabalhador, mas também as organizações e o poder público. É essencial promover ambientes laborais mais saudáveis, com condições adequadas de trabalho, incentivo ao autocuidado, e políticas de saúde mental efetivas. Como propõe a OMS (2019), o bem-estar no trabalho deve ser parte central das políticas de gestão e das estratégias de desenvolvimento institucional.

Tabela 1 – Caracterização dos estudos incluídos na revisão

Título do Artigo	Autores	Periódico	Ano	País	Objetivo	Principais Resultados
Avaliação dos aspectos psicossociais do trabalho no Brasil no contexto da saúde do trabalhador	Assis Santos et al.	Revista Brasileira de Saúde Ocupacional	2024	Brasil	Descrever dimensões da avaliação dos aspectos psicossociais do trabalho (APST) na literatura e documentos normativos	Foram selecionados 58 artigos e 22 documentos, com ênfase na área da saúde, especialmente enfermagem
Satisfação no Trabalho e Síndrome de Burnout em professores de Educação Física da Educação Básica	Franciosi, Vieira & Both	Revista Ciencias de la Actividad Física	2023	Chile	Correlacionar satisfação no trabalho e Burnout em professores de educação física	Exaustão emocional e relevância social foram determinantes; maioria dos docentes eram mulheres, com alta carga de trabalho
A síndrome de Burnout entre as profissões e suas consequências	Caixeta et al.	Brazilian Journal of Health Review	2021	Brasil	Verificar a incidência da SB entre as profissões e suas causas e consequência	Alta incidência de Burnout em profissionais da saúde, professores, policiais, motoristas, entre outros

Fatores Associados à Síndrome de Burnout: Uma Revisão Sistemática	Patrício , Dantas & Barros	Revista Interdisciplinar em Saúde	2020	Brasil	Associar Burnout com fatores ocasionados pelo trabalho	Burnout está ligada a fatores sociais, ambientais e psicológicos; uso do MBI foi predominante
Compreendendo o adoecimento mental pelo esgotamento profissional da Síndrome de Burnout	Alencar et al.	Brazilian Journal of Health Review	2024	Brasil	Refletir sobre o adoecimento por Burnout em diferentes espaços de trabalho	Fatores semelhantes entre profissões; poucas evidências científicas sobre tratamento
Síndrome de Burnout e seus reflexos na rotina das empresas	Matos, Menezes & Ferreira	Id on Line – Revista de Psicologia	2023	Brasil	Investigar os impactos do Burnout na rotina das organizações	Despersonalização prejudica relações e comunicação; perda de criatividade e inovação
A relação desgastante no trabalho e a legislação sobre Burnout	Santos, Teixeira & Saraiva	Revista Ibero Americana de Humanidades , Ciências e Educação	2024	Brasil	Discutir medidas legais para prevenção e tratamento do Burnout	Necessidade de regulamentação e direito a ambiente de trabalho saudável

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados extraídos dos artigos revisados.

Discussão

A presente revisão literária evidenciou que a Síndrome de Burnout, também conhecida como esgotamento profissional, configura-se como um problema de saúde mental multifatorial, que perpassa aspectos individuais, organizacionais e estruturais do mundo do trabalho contemporâneo. De acordo com Maslach e Jackson (1981), pioneiras no estudo do fenômeno, a Burnout se manifesta por meio de três dimensões principais: exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal no trabalho. Estes elementos foram observados de forma convergente nos estudos analisados.

Conforme apontado por Dejours (1992), o trabalho exerce papel ambíguo na vida do trabalhador, podendo ser tanto fonte de prazer e realização quanto de sofrimento psíquico. Essa perspectiva é corroborada por Patrício, Dantas e Barros (2020), que reforçam que a organização do trabalho, quando marcada por pressões excessivas, ausência de autonomia e reconhecimento, pode desencadear um processo de adoecimento mental. Nesse sentido, o uso do Maslach Burnout Inventory (MBI), identificado em diversos estudos revisados, como Patrício et al. (2020) e Assis Santos et al. (2024), mostra-se fundamental para mensurar o grau de exaustão e identificar precocemente sinais do adoecimento.

A análise de Assis Santos et al. (2024) evidencia que a sobrecarga laboral é uma realidade persistente, sobretudo em áreas como a saúde, onde profissionais de enfermagem lidam com jornadas extensas, demanda emocional elevada e falta de suporte institucional. De forma semelhante, Franciosi, Vieira e Both (2023) destacam que professores de Educação Física da Educação Básica enfrentam exaustão emocional potencializada pela alta carga de trabalho e ausência de infraestrutura adequada, o que está em consonância com os achados de Caixeta et al. (2021), que apontam a alta incidência de Burnout em profissionais expostos a contato humano constante e situações de estresse crônico.

Sob outra perspectiva, Matos, Menezes e Ferreira (2023) contribuem para ampliar a compreensão da Burnout ao relacionar suas consequências com o ambiente organizacional. A despersonalização, uma das dimensões centrais da síndrome, compromete a comunicação interpessoal e a colaboração entre equipes, o que repercute negativamente na produtividade e no

clima organizacional. Esses achados sugerem que o esgotamento profissional transcende o indivíduo, gerando impactos coletivos significativos.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a limitação do ordenamento jurídico brasileiro na prevenção do Burnout. Santos, Teixeira e Saraiva (2024) discutem que ainda existem lacunas normativas e desafios práticos na implementação de medidas de proteção à saúde mental do trabalhador. Esta realidade revela a necessidade de articulação entre pesquisa científica, políticas públicas e práticas de gestão para promover ambientes de trabalho mais saudáveis.

Ademais, estudos como o de Alencar et al. (2024) ressaltam que fatores como a alta cobrança por resultados, metas rígidas e vínculos de trabalho precarizados são determinantes para o surgimento da Burnout, evidenciando que o fenômeno não se limita a categorias específicas, mas reflete problemas estruturais do mercado de trabalho. Essa compreensão converge com a visão de Lipp (2014), que associa o estresse ocupacional prolongado a uma série de sintomas físicos e psicológicos, como ansiedade, insônia, irritabilidade e doenças cardiovasculares.

Frente a esse cenário, é necessário enfatizar que a saúde mental não pode ser dissociada da saúde geral do trabalhador, como destaca a Organização Mundial da Saúde (OMS). Assim, torna-se imperativo adotar medidas preventivas que incluam mudanças na organização do trabalho, estratégias de suporte psicossocial e capacitação das lideranças para identificar precocemente sinais de esgotamento.

Portanto, os achados discutidos nesta revisão reafirmam a importância de ampliar o debate sobre a Síndrome de Burnout, considerando suas múltiplas causas e consequências, tanto para o indivíduo quanto para as organizações. É fundamental que gestores, profissionais de saúde e formuladores de políticas públicas trabalhem de forma integrada, visando à promoção de ambientes laborais saudáveis, baseados em relações de trabalho mais humanizadas e justas.

Considerações finais

Diante da análise realizada, evidencia-se que a Síndrome de Burnout é um fenômeno multifatorial diretamente relacionado ao trabalho excessivo e às condições adversas do ambiente organizacional. Por meio da revisão integrativa, constatou-se que fatores como jornadas prolongadas, alta pressão por resultados, falta de suporte institucional e relações hierárquicas rígidas são fatores determinantes para o surgimento e agravamento da respectiva síndrome. Esses

elementos não apenas afetam a saúde física e emocional dos trabalhadores, mas também comprometem a produtividade, a comunicação interpessoal e o clima das organizações.

É notório que o Burnout não deve ser tratado como uma fragilidade individual, mas sim como um reflexo das estruturas e dinâmicas do mundo do trabalho contemporâneo. Portanto, torna-se urgente a implementação de estratégias preventivas que envolvam tanto políticas públicas quanto ações institucionais voltadas à promoção da saúde mental. Entre essas estratégias, pode ser destacado a valorização do trabalhador, a criação de espaços de escuta e acolhimento, a redução de cargas horárias excessivas e a formação de lideranças preparadas para lidar com as demandas emocionais das equipes.

Sendo assim, conclui-se que reconhecer a Síndrome de Burnout como um problema coletivo e estrutural é o primeiro passo para construir ambientes laborais mais saudáveis, justos e humanizados. Além de que o enfrentamento desse desafio exige o compromisso conjunto de gestores, profissionais da saúde, da elaboração de políticas públicas e da sociedade em geral, na busca por uma cultura organizacional que priorize o bem-estar e a dignidade do trabalhador.

Referências bibliográficas

ALENCAR, T. et al. Compreendendo o adoecimento mental pelo esgotamento profissional da síndrome de burnout. *Brazilian Journal of Health Review*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 982-992, 2024.

ASSIS SANTOS, M. et al. Avaliação dos aspectos psicossociais do trabalho no Brasil no contexto da saúde do trabalhador. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 49, p. 1-12, 2024.

CAIXETA, L. V. et al. A síndrome de burnout entre as profissões e suas consequências. *Brazilian Journal of Health Review*, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 2031-2045, 2021.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

FRANCISOSI, F.; VIEIRA, L.; BOTH, J. Satisfação no trabalho e síndrome de burnout em professores de educação física da educação básica. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, Santiago, v. 24, n. 1, p. 55-67, 2023.

LIPP, M. E. N. *Estresse emocional: diagnóstico, prevenção e tratamento*. São Paulo: Papirus, 2014.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, v. 2, n. 2, p. 99-113, 1981.

MATOS, A.; MENEZES, S.; FERREIRA, P. Síndrome de burnout e seus reflexos na rotina das empresas. *Id on Line – Revista de Psicologia*, v. 17, n. 60, p. 525-537, 2023.

PATRÍCIO, M.; DANTAS, M.; BARROS, V. Fatores associados à síndrome de burnout: uma revisão sistemática. *Revista Interdisciplinar em Saúde*, Salvador, v. 11, n. 1, p. 15-28, 2020.

SANTOS, J.; TEIXEIRA, R.; SARAIVA, A. A relação desgastante no trabalho e a legislação sobre burnout. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, Salvador, v. 10, n. 6, p. 142-156, 2024.

SOCIEDADE NÃO AUTÔNOMA:

Excesso de telas e a supressão das experiências reais no desenvolvimento humano.

NON-AUTONOMOUS SOCIETY:

Excessive screen time and the suppression of real experiences in human development.

Humberto Nascimento Dias Santos Filho¹

Leonardo Assis de Almeida²

Donaldo Rico de Souza Tavares³

Resumo

Este artigo tem como objetivo investigar os impactos socioculturais do uso excessivo de telas e da supressão das experiências reais na constituição de uma sociedade não autônoma, considerando sujeitos com e sem deficiência. A pesquisa possui abordagem qualitativa, natureza aplicada, objetivo descritivo e foi conduzida por meio de procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2008). A análise temática, fundamentada em autores como Paulo Freire, Mauro Betti, Urie Bronfenbrenner e estudos contemporâneos (Souza e Fernandes; Araujo et al.), permitiu organizar os dados em três categorias: sociedade não autônoma, supressão das experiências reais e fragilização das interações humanas. Os principais resultados indicam que a hiperconectividade compromete a autonomia, empobrece as relações sociais e substitui vivências concretas por estímulos artificiais. Conclui-se que a superação da lógica digital dominante exige práticas educativas que valorizem a escuta, a corporeidade e o diálogo, promovendo uma educação humanizadora e libertadora.

Palavras-chave: Autonomia. Corporeidade. Hiperconectividade. Interações humanas. Educação libertadora.

Abstract

¹ Mestrando em Gestão Social e Desenvolvimento Territorial (PDGS-UFBA, 2023), Pós-graduação Lato-Sensu em Educação Física Escolar (Unileya - DF, 2022), em Fisiologia do Exercício (UVA-RJ, 2006), Licenciatura em Pedagogia (Intervale- MG, 2023), Licenciatura plena em Educação Física pela UFBA (2004), Professor Universitário e Preceptor de estágio da Baiana e da UCSal (Desde 2021). E-mail: humbertosf@yahoo.com.br

² Mestrando atuante como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (PPGPSC UCSal), na Linha de Pesquisa III: Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania. Poeta; Escritor; Pesquisador; Licenciado em Pedagogia e Educação Física (UNEB); Bacharel em Educação Física (UCSal). Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia (UNIFACS). E-mail: leonardoassis.uneb@gmail.com

³ Mestrando atuante como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (PPGPSC UCSal), na Linha de Pesquisa III: Direitos Sociais e Novos Direitos, Construção de Sujeitos e Cidadania. Licenciado em Pedagogia (UNEB); Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia (UNIFACS). E-mail: donaldo.rico03@gmail.com.

This article aims to investigate the sociocultural impacts of excessive screen use and the suppression of real-life experiences in the formation of a non-autonomous society, considering individuals with and without disabilities. The research adopts a qualitative approach, applied nature, descriptive objective, and was conducted through bibliographic and documentary procedures. Thematic analysis, based on authors such as Paulo Freire, Mauro Betti, Urie Bronfenbrenner, and contemporary studies (Souza & Fernandes; Araujo et al.), organized the data into three categories: non-autonomous society, suppression of real experiences, and weakening of human interactions. The main findings indicate that hyperconnectivity undermines autonomy, impoverishes social relationships, and replaces concrete experiences with artificial stimuli. It is concluded that overcoming the dominant digital logic requires educational practices that value listening, corporeality, and dialogue, fostering a humanizing and liberating education.

Keywords: Autonomy. Corporeality. Hyperconnectivity. Human interactions. Liberating education.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea encontra-se imersa em um processo acelerado de digitalização, no qual o uso de telas se tornou uma prática cotidiana e quase inevitável. Desde os primeiros anos de vida até a velhice, indivíduos com e sem deficiência são atravessados por dispositivos eletrônicos que mediam suas relações, seus aprendizados e até suas emoções. Nesse cenário, é evidente que a tecnologia trouxe avanços significativos, sobretudo no campo da acessibilidade e da comunicação. No entanto, ao mesmo tempo em que promove inclusão, ela também pode gerar exclusão simbólica, ao substituir experiências reais por estímulos artificiais e repetitivos.

Dessa forma, torna-se urgente refletir sobre os efeitos dessa transição digital na constituição de sujeitos autônomos. A autonomia, entendida como a capacidade de pensar, agir e decidir com criticidade, está sendo fragilizada por práticas que priorizam o consumo passivo de conteúdos digitais. Em vez de promover o protagonismo dos sujeitos, o excesso de telas tende a reforçar comportamentos automatizados, dependência tecnológica e desengajamento com o mundo físico. Assim, o problema de pesquisa que orienta este estudo é: como o uso excessivo de telas e a escassez de experiências reais contribuem para a formação de uma sociedade não autônoma?

Para responder a essa questão, este artigo tem como objetivo geral investigar os impactos socioculturais do excesso de telas no desenvolvimento humano, considerando sujeitos com e sem deficiência. A análise será conduzida a partir de

uma abordagem crítica e interdisciplinar, articulando os fundamentos teóricos de Paulo Freire, Mauro Betti e Urie Bronfenbrenner com evidências empíricas recentes. Além disso, serão exploradas as implicações dessa realidade para a educação, a saúde mental e a construção de vínculos sociais.

Nesse sentido, é importante destacar que a relevância desta pesquisa reside na sua capacidade de problematizar um fenômeno naturalizado: a presença constante das telas na vida cotidiana. Embora muitas vezes vistas como ferramentas neutras ou benéficas, as tecnologias digitais moldam subjetividades, comportamentos e relações sociais. Por isso, compreender seus efeitos é essencial para promover práticas mais conscientes, inclusivas e humanizadoras. A ausência de experiências reais, como o contato com o corpo, com o outro e com o ambiente, compromete dimensões fundamentais do desenvolvimento humano.

Além disso, a justificativa deste estudo está ancorada na necessidade de ampliar o debate sobre inclusão digital sem perder de vista a inclusão sensorial, emocional e social. Pessoas com deficiência, por exemplo, podem se beneficiar da tecnologia como recurso de acessibilidade, mas também enfrentam riscos específicos quando essa tecnologia substitui interações concretas. Da mesma forma, sujeitos sem deficiência não estão imunes aos efeitos da hiperconectividade, que pode gerar isolamento, ansiedade e perda de sentido nas relações interpessoais.

Por conseguinte, este artigo busca contribuir para a construção de uma crítica pedagógica e social sobre o uso das tecnologias digitais. A partir da pedagogia da autonomia (Freire, 1996), entende-se que o desenvolvimento humano exige práticas que estimulem a reflexão, a corporeidade e o diálogo. Já a pedagogia do oprimido (Freire, 1987) reforça que a libertação só ocorre quando os sujeitos se reconhecem como agentes históricos, capazes de transformar a realidade (e não apenas consumi-la passivamente).

Além disso, a teoria bioecológica de Bronfenbrenner oferece uma lente importante para compreender como os diferentes contextos, família, escola, comunidade, influenciam o desenvolvimento humano. Quando esses contextos são atravessados por práticas digitais desmedidas, há uma ruptura na ecologia das relações, afetando a formação de vínculos, a empatia e a capacidade de convivência. Portanto, é necessário pensar em estratégias que reequilibrem o uso da tecnologia com a valorização das experiências reais.

A partir dessa perspectiva, este estudo pretende oferecer subsídios teóricos e práticos para educadores, profissionais da saúde, gestores públicos e famílias. Ao identificar os riscos do excesso de telas e propor alternativas baseadas na criticidade e na presença, busca-se fomentar uma cultura de cuidado e de reconexão com o mundo vivido. Isso inclui a promoção de atividades sensoriais, interações face a face e práticas educativas que valorizem o corpo, a escuta e o tempo compartilhado.

Ademais, espera-se que os achados desta pesquisa possam contribuir para o fortalecimento de políticas públicas inclusivas, que considerem as singularidades dos sujeitos e promovam o uso consciente da tecnologia. A autonomia não se constrói na repetição de comandos, mas na vivência de experiências que desafiam, provocam e transformam. Por isso, é fundamental que a sociedade recupere o valor da presença, da escuta e da ação concreta como fundamentos do desenvolvimento humano.

Assim sendo, este artigo propõe uma análise crítica sobre a formação de uma sociedade não autônoma, marcada pelo excesso de telas e pela supressão das experiências reais. Ao articular teoria e prática, pretende-se abrir caminhos para uma educação libertadora, uma saúde integral e uma convivência mais humana. Afinal, como nos lembra Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Sociedade não autônoma

A sociedade contemporânea, marcada pela presença constante de dispositivos digitais, tem promovido uma transformação silenciosa na forma como os sujeitos se relacionam com o mundo. Desde cedo, pessoas com e sem deficiência são imersas em ambientes mediados por telas, o que altera significativamente suas experiências. Nesse cenário, Paulo Freire (1996) já advertia que a autonomia não é um ponto de partida, mas uma construção que exige reflexão e ação. Portanto, o uso excessivo de tecnologia pode comprometer essa construção ao estimular comportamentos passivos.

Além disso, Mauro Betti (1997) reforça essa crítica ao afirmar que os meios de comunicação, como a televisão, atuam como dispositivos de domesticação simbólica. Por meio da “janela de vidro”, os sujeitos recebem emoções mediadas, substituindo vivências reais por experiências simuladas. Essa lógica, que antes se limitava à televisão, hoje se estende às múltiplas telas que ocupam os espaços sociais. Assim, o sujeito deixa de ser protagonista de sua própria história para tornar-se consumidor de narrativas alheias.

Nesse sentido, Freire (1987) propõe uma pedagogia que rompe com a passividade e valoriza a consciência crítica como caminho para a libertação. Contudo, como apontam Souza e Fernandes (2024), a cultura digital tem gerado uma distração permanente, dificultando o engajamento profundo com o mundo. A hiperconectividade, embora ofereça acesso à informação, também fragmenta a atenção e reduz a capacidade de reflexão. Dessa forma, a autonomia é substituída por uma dependência tecnológica cada vez mais naturalizada.

Araujo et al. (2024) complementam essa análise ao mostrar que o uso prolongado de dispositivos digitais está associado à diminuição da autorregulação emocional e à perda de habilidades cognitivas. Esses efeitos, embora generalizados, são ainda mais intensos em populações vulneráveis, como pessoas com deficiência. Para esses sujeitos, a tecnologia pode ser tanto ferramenta de inclusão quanto instrumento de isolamento. Por isso, é fundamental que o uso das telas seja mediado por práticas educativas que promovam a presença e o diálogo.

Por conseguinte, a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (2011) oferece uma perspectiva valiosa ao destacar que o desenvolvimento humano ocorre na interação entre sujeito e contexto. Quando os contextos familiares, escolares e comunitários são atravessados por práticas digitais desmedidas, há uma ruptura na ecologia das relações. Essa ruptura afeta diretamente a construção da autonomia, pois enfraquece os vínculos e reduz as oportunidades de participação ativa. Assim, o sujeito forma-se em ambientes empobrecidos de experiências reais.

Dessa forma, é necessário reconhecer que a autonomia não se constrói no isolamento digital, mas na vivência concreta e compartilhada. Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito à autonomia do educando, o que implica reconhecer sua capacidade de pensar e agir. No entanto, quando essa capacidade é ignorada em favor de algoritmos e interfaces programadas, o processo educativo se torna

mecânico. Portanto, recuperar o valor da escuta e da corporeidade é essencial para reconstruir a autonomia.

A literatura revisada aponta que o sujeito não autônomo é aquele que consome sem refletir, que interage sem se envolver e que aprende sem transformar. Souza e Fernandes (2024) mostram que essa condição é agravada pela naturalização do uso de telas como única forma de estar no mundo. Quando o algoritmo determina o conteúdo e a interface define a interação, o sujeito perde a liberdade de escolha. Por isso, é urgente promover práticas que estimulem a criticidade e a criatividade.

Nesse contexto, Betti (1997) sugere que práticas corporais, como o esporte e a educação física, podem ser espaços privilegiados para a reconstrução da autonomia. Essas práticas promovem o encontro, o movimento e a expressão, elementos que são suprimidos na lógica digital. Araujo et al. (2024) reforçam que atividades sensoriais e presenciais são fundamentais para o desenvolvimento integral, especialmente em sujeitos com deficiência. Assim, o corpo deve ser resgatado como lugar de aprendizado e resistência.

Freire (1987) insiste que a educação libertadora parte da realidade vivida dos sujeitos, e não de modelos prontos e distantes. Bronfenbrenner (2011) reforça que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico, que depende da qualidade das interações nos microssistemas. Quando essas interações são empobrecidas pela mediação tecnológica, a autonomia torna-se uma promessa não cumprida. Portanto, é preciso repensar o papel da tecnologia na formação dos sujeitos.

Dessa maneira, estratégias que promovam o uso consciente da tecnologia devem considerar os ritmos e as necessidades dos sujeitos. Isso inclui limitar o tempo de tela, estimular atividades presenciais e valorizar práticas educativas que promovam o diálogo. Souza e Fernandes (2024) destacam que a mediação parental e pedagógica é essencial para garantir que a tecnologia seja uma aliada, e não uma ameaça. Freire (1996) reforça que ensinar é criar possibilidades, e não impor caminhos.

Sendo que, a sociedade não autônoma é produto de uma cultura que valoriza o consumo, a velocidade e a superficialidade. Para superá-la, é necessário investir em práticas que promovam a liberdade, a criticidade e o reencontro com o mundo vivido. Freire, Betti, Bronfenbrenner e os estudos recentes convergem na defesa de uma educação que reconstrua a autonomia a partir da experiência, da presença e da

ação. O desafio está em transformar a tela em janela (não de vidro, mas de possibilidades).

Portanto, é preciso reconhecer que a autonomia não se dá por decreto, mas por vivência. Ela exige tempo, escuta, conflito e construção coletiva. Em uma sociedade marcada pelo excesso de telas, recuperar esses elementos é um ato político e pedagógico. Assim, a revisão da literatura aponta caminhos para uma educação que resista à lógica da passividade e promova sujeitos capazes de transformar a si mesmos e o mundo.

2.2 Supressão das experiências reais

A presença constante das telas tem provocado uma substituição silenciosa das experiências reais por estímulos digitais, o que compromete a formação integral dos sujeitos. Desde a infância, o contato com o mundo físico tem sido trocado por interações mediadas, muitas vezes superficiais. Conforme apontam Araujo et al. (2024), essa troca afeta diretamente o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional. Por isso, é necessário compreender que a experiência concreta é insubstituível na construção da subjetividade.

Além disso, Paulo Freire (1996) defende que o conhecimento constrói-se na relação entre o sujeito e o mundo, e não na repetição de conteúdos prontos. Quando essa relação é mediada exclusivamente por telas, o processo educativo perde sua dimensão transformadora. A aprendizagem deixa de ser vivência e passa a ser consumo, o que empobrece a formação crítica. Portanto, recuperar o valor da experiência vivida é um ato pedagógico e político.

Nesse contexto, Mauro Betti (1997) alerta que a televisão, e, por extensão, os dispositivos digitais, oferece emoções substitutas que domesticam a imaginação. Ao invés de explorar o mundo com o corpo e os sentidos, o sujeito é conduzido por narrativas prontas e imagens editadas. Essa lógica, embora sedutora, limita a criatividade e a capacidade de invenção. Assim, a supressão das experiências reais compromete a liberdade de imaginar e de agir.

A teoria bioecológica de Bronfenbrenner (2011) reforça que o desenvolvimento humano depende da qualidade das interações nos diversos contextos em que o sujeito está inserido. Quando esses contextos são empobrecidos pela mediação tecnológica, há uma ruptura na ecologia das relações.

Araujo et al. (2024) mostram que essa ruptura é ainda mais grave em sujeitos com deficiência, que necessitam de estímulos concretos para ampliar sua autonomia. Por isso, é fundamental que a tecnologia não substitua, mas complemente a experiência real.

Por conseguinte, Souza e Fernandes (2024) apontam que o uso excessivo de telas está associado à diminuição da atividade física, à redução da interação social e ao aumento de comportamentos sedentários. Esses fatores, combinados, afetam a saúde física e mental dos sujeitos, especialmente em fases de desenvolvimento. A ausência de movimento, de toque e de presença enfraquece a construção da identidade. Dessa forma, o corpo deixa de ser vivido e passa a ser esquecido.

Freire (1987) insiste que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, valorizando suas experiências e saberes. No entanto, quando essa realidade é substituída por ambientes digitais, o processo educativo se torna abstrato e descolado da vida. A aprendizagem perde sua dimensão afetiva, sensorial e comunitária. Portanto, é urgente recuperar práticas que promovam o encontro, o diálogo e a corporeidade.

Além disso, Betti (1997) sugere que o esporte e a educação física são espaços privilegiados para a reconstrução da experiência real. Esses espaços permitem que o sujeito se movimente, se expresse e se relacione com o outro de forma autêntica. Araujo et al. (2024) reforçam que atividades presenciais são essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Assim, o corpo deve ser resgatado como lugar de aprendizado e de resistência.

A supressão das experiências reais também afeta a construção da linguagem, da empatia e da capacidade de escuta. Souza e Fernandes (2024) mostram que a comunicação digital tende a ser fragmentada e superficial, o que compromete a profundidade dos vínculos. Freire (1996) afirma que o diálogo é o fundamento da educação libertadora, e esse diálogo exige presença. Portanto, é preciso criar espaços que favoreçam a escuta ativa e o contato humano.

Bronfenbrenner (2011) destaca que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico, que depende da diversidade de estímulos e da qualidade das interações. Quando o sujeito é privado de experiências reais, esse processo se torna limitado e empobrecido. Araujo et al. (2024) mostram que essa privação pode gerar atrasos no desenvolvimento e dificuldades de socialização. Por isso, é necessário promover ambientes ricos em experiências sensoriais e relacionais.

Freire (1987) defende que a educação deve ser um ato de liberdade, e essa liberdade se constrói na relação com o mundo. Quando o sujeito é confinado às telas, essa relação é mediada, controlada e muitas vezes manipulada. Betti (1997) alerta que a emoção mediada não substitui o afeto vivido, e que a fantasia editada não substitui a imaginação criadora. Assim, recuperar a experiência real é recuperar a capacidade de sentir, de pensar e de transformar.

Sendo que, a supressão das experiências reais é um dos pilares da sociedade não autônoma. A substituição do mundo vivido por ambientes digitais compromete a formação crítica, afetiva e sensorial dos sujeitos. Freire, Betti, Bronfenbrenner e os estudos recentes convergem na defesa de práticas que valorizem a presença, o corpo e o encontro. Logo, é necessário resistir à lógica da substituição e promover uma educação que reconecte os sujeitos à vida.

Dessa maneira, é preciso reconhecer que a experiência real não é um luxo, mas uma necessidade humana. Ela é o fundamento da aprendizagem, da convivência e da autonomia. Em uma sociedade marcada pelo excesso de telas, recuperar o valor da vivência concreta é um ato de resistência e de cuidado. Assim, a educação deve ser o espaço onde o mundo volta a ser vivido, sentido e transformado com liberdade e consciência.

2.3 Fragilização das interações humanas

À medida que os dispositivos digitais se tornam protagonistas da vida cotidiana, as interações humanas presenciais vão sendo substituídas por conexões mediadas. Embora a tecnologia facilite o contato à distância, ela também enfraquece a qualidade das relações. Conforme Souza e Fernandes (2024) indicam, o tempo dedicado às telas reduz significativamente os momentos de convivência familiar. Em consequência, os vínculos afetivos tornam-se mais frágeis e menos profundos.

Além disso, Paulo Freire (1987) enfatiza que o diálogo é a essência da educação libertadora, pois é nele que os sujeitos se reconhecem e se transformam. No entanto, quando as interações são fragmentadas por notificações e distrações constantes, o diálogo perde sua potência. A escuta ativa, que exige tempo e presença, é substituída por respostas rápidas e superficiais. Por isso, a pedagogia crítica precisa resgatar o valor da conversa como prática de humanização.

Ao mesmo tempo, Mauro Betti (1997) observa que os meios de comunicação moldam comportamentos e emoções, muitas vezes criando uma ilusão de proximidade. A televisão, e hoje as redes sociais, oferecem narrativas que simulam relações, mas não as sustentam. Essa simulação afeta a construção da empatia, pois o outro é reduzido a imagem ou perfil. Assim, o contato humano perde densidade e se torna cada vez mais instrumental.

Por conseguinte, Urie Bronfenbrenner (2011) destaca que o desenvolvimento humano depende da qualidade das interações nos microssistemas, como família, escola e comunidade. Quando esses espaços são invadidos por práticas digitais excessivas, há uma ruptura na ecologia das relações. Araujo et al. (2024) reforçam que essa ruptura é especialmente prejudicial em contextos de vulnerabilidade social. Em vista disso, é necessário reconstruir ambientes que favoreçam o encontro e a convivência.

Não obstante, a fragilização das interações humanas também impacta a saúde emocional dos sujeitos. A ausência de contato físico, de olhares e de escuta empática contribui para o aumento da solidão e da ansiedade. Souza e Fernandes (2024) apontam que o uso prolongado de telas está associado à dificuldade de lidar com frustrações e conflitos. Dessa maneira, o sujeito se torna menos preparado para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Freire (1996) afirma que ninguém educa-se sozinho, pois o aprendizado é sempre mediado pela relação com o outro. Quando essa relação é enfraquecida, o processo educativo perde sua dimensão coletiva e transformadora. A educação, nesse sentido, deve ser espaço de reconstrução dos laços humanos. Assim, é urgente que escolas e instituições promovam práticas que valorizem o diálogo, a escuta e a presença.

Ademais, Betti (1997) sugere que atividades corporais e coletivas, como o esporte, podem ser ferramentas eficazes para fortalecer as interações. O corpo em movimento, em contato com outros corpos, cria experiências compartilhadas que não podem ser reproduzidas por telas. Araujo et al. (2024) corroboram essa ideia ao defender que vivências sensoriais são fundamentais para o desenvolvimento social. Assim, é preciso investir em espaços que estimulem o convívio real.

Por outro lado, Bronfenbrenner (2011) lembra-nos que o sujeito desenvolve-se em múltiplos sistemas interligados, e que a qualidade das relações nesses sistemas é determinante. Quando a tecnologia ocupa o lugar do afeto, da escuta e do

cuidado, esses sistemas tornam-se disfuncionais. A fragilização das interações não é apenas um problema individual, mas uma questão estrutural. Assim, políticas públicas devem considerar a reconstrução dos vínculos como prioridade.

Além disso, Souza e Fernandes (2024) alertam para o risco da desumanização nas relações digitais, especialmente quando o outro é tratado como dado ou estatística. A falta de contato direto dificulta o reconhecimento da alteridade, essencial para a convivência ética. Freire (1987) insiste que o reconhecimento do outro como sujeito é condição para qualquer prática educativa libertadora. Dessa forma, é preciso recuperar o olhar, o toque e a escuta como fundamentos da relação.

A fragilização das interações humanas também compromete a construção da solidariedade e da cooperação. Em ambientes digitais, a competição e a comparação são frequentemente incentivadas, em detrimento da colaboração. Betti (1997) observa que a cultura do espetáculo promove o individualismo e a busca por visibilidade. Por isso, é necessário criar espaços onde o coletivo seja valorizado e onde o sujeito possa se sentir parte de algo maior.

Sendo que, a literatura revisada aponta que a fragilização das interações humanas é um dos efeitos mais preocupantes da sociedade digital. A substituição do encontro pelo clique, da escuta pela reação, compromete a formação de sujeitos empáticos e críticos. Freire, Betti, Bronfenbrenner e os estudos recentes convergem na defesa de práticas que promovam o reencontro entre os sujeitos. Logo, é urgente que a educação e a cultura resgatem o valor da convivência.

Assim sendo, é preciso reconhecer que as interações humanas não são apenas meios de comunicação, mas espaços de construção de sentido. Elas são o lugar onde o sujeito se constitui, se reconhece e se transforma. Em uma sociedade marcada pelo excesso de telas, recuperar o valor do encontro é um gesto de resistência e de cuidado. Assim, a reconstrução dos vínculos humanos deve ser prioridade em qualquer projeto de desenvolvimento integral.

3. METODOLOGIA

A fim de compreender os impactos do excesso de telas e da ausência de experiências reais na formação de uma sociedade não autônoma, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivo descritivo. Os

procedimentos metodológicos envolveram pesquisa bibliográfica e documental, voltados à interpretação de fenômenos sociais complexos que não podem ser reduzidos a dados quantitativos. A perspectiva crítica adotada exige uma análise profunda das relações entre sujeitos, tecnologia e contexto, buscando captar sentidos e significados atribuídos às práticas cotidianas.

Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma revisão bibliográfica integrativa, reunindo estudos de diferentes áreas do conhecimento. Essa estratégia permite articular contribuições da educação, psicologia, sociologia e comunicação, ampliando o olhar sobre o problema. Conforme Gil (2008), a revisão integrativa é adequada quando se pretende construir uma síntese teórica sobre um tema emergente. Assim, os autores selecionados foram escolhidos por sua relevância e atualidade.

No que diz respeito à população ou amostra, foram considerados artigos científicos publicados entre 1997 e 2024. A delimitação temporal visa contemplar desde as primeiras críticas à televisão, como as de Mauro Betti, até os estudos recentes sobre o uso de telas digitais. Além disso, foram incluídas produções que abordam sujeitos com e sem deficiência, garantindo uma perspectiva inclusiva. Dessa forma, a amostra foi composta por textos que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa.

Quanto aos instrumentos, utilizou-se uma matriz de análise temática, construída a partir das categorias definidas previamente: sociedade não autônoma, supressão das experiências reais e fragilização das interações humanas. Essa matriz permitiu organizar os dados de forma sistemática, facilitando a identificação de convergências e divergências entre os autores. Além disso, foram definidos como variáveis principais os conceitos de autonomia, presença, corporeidade e diálogo.

A base de dados utilizada incluiu periódicos indexados como *Scientific Society Journal*, *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences* e livros clássicos de Paulo Freire, Mauro Betti e Urie Bronfenbrenner. A escolha dessas fontes deu-se em função da credibilidade e da relevância teórica dos textos. Para garantir a consistência da análise, foram excluídos materiais opinativos ou sem revisão por pares. Com isso, buscou-se assegurar a qualidade e a profundidade da discussão.

A técnica de análise adotada foi a análise temática, conforme proposta por Bardin (2011). Essa técnica permite identificar núcleos de sentido presentes nos

textos, agrupando-os em categorias interpretativas. Por meio dela, foi possível construir uma narrativa coerente sobre os impactos da tecnologia no desenvolvimento humano. Além disso, a análise temática favorece o diálogo entre teoria e prática, essencial para uma abordagem crítica.

Durante o processo de análise, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão para os textos selecionados. Foram incluídos apenas estudos que abordassem diretamente os efeitos do uso de telas sobre o comportamento, a aprendizagem e as relações sociais. Por outro lado, foram excluídos textos que tratassem da tecnologia de forma neutra ou meramente instrumental. Essa escolha reforça o compromisso com uma perspectiva transformadora.

A triangulação dos dados foi realizada por meio da comparação entre os achados empíricos e os referenciais teóricos. Essa técnica, segundo Minayo (2004), aumenta a validade da pesquisa ao permitir múltiplas interpretações. Ao confrontar os dados com os conceitos de Freire, Betti e Bronfenbrenner, foi possível aprofundar a compreensão do fenômeno. Dessa forma, a análise não se limitou à descrição, mas avançou para a interpretação crítica.

Além disso, foi adotado um procedimento de validação interna, com a revisão dos achados por pares acadêmicos. Essa etapa contribuiu para o refinamento das categorias e para a consistência argumentativa do texto. A colaboração entre pesquisadores fortalece a qualidade da produção científica e garante maior rigor metodológico. Assim, a metodologia foi construída com base em princípios éticos e epistemológicos sólidos.

Portanto, a estratégia metodológica adotada permitiu construir uma análise crítica e interdisciplinar sobre os efeitos do excesso de telas e da ausência de experiências reais. A articulação entre teoria e dados empíricos possibilitou compreender como esses fatores contribuem para a formação de uma sociedade não autônoma. Assim, a metodologia mostrou-se adequada aos objetivos da pesquisa e às exigências de uma abordagem transformadora.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise dos textos selecionados, observou-se uma forte convergência teórica em torno da ideia de que o uso excessivo de telas compromete dimensões fundamentais do desenvolvimento humano. Embora os autores abordem

o tema sob diferentes perspectivas, todos apontam para a perda de autonomia, a fragilização das relações e o empobrecimento das experiências concretas. Assim, os resultados confirmam a hipótese central da pesquisa.

Em primeiro lugar, destaca-se que Paulo Freire (1996) defende a autonomia como um processo construído na relação entre sujeito e mundo. No entanto, os textos analisados mostram que essa relação tem sido mediada por dispositivos digitais que reduzem a capacidade de reflexão. Conforme Souza e Fernandes (2024), a hiperconectividade gera distração constante, dificultando o engajamento profundo com qualquer atividade. Logo, a autonomia é substituída por uma dependência tecnológica silenciosa.

Além disso, os estudos de Araujo et al. (2024) revelam que a substituição das experiências reais por estímulos digitais afeta diretamente o desenvolvimento cognitivo e emocional. A ausência de vivências sensoriais, como o contato com o ambiente físico e com outras pessoas, compromete a formação da linguagem, da empatia e da criatividade. Dessa forma, os sujeitos tornam-se menos capazes de interpretar o mundo com profundidade.

No que refere-se às interações humanas, os autores convergem na crítica à superficialidade das relações mediadas por telas. Freire (1987) afirma que o diálogo é o fundamento da educação libertadora, mas esse diálogo exige presença e escuta ativa. Conforme Betti (1997), a mídia oferece emoções substitutas que simulam proximidade, mas não sustentam vínculos reais. Assim, a convivência é substituída por conexões frágeis e instantâneas.

A teoria bioecológica de Bronfenbrenner (2011) reforça que o desenvolvimento humano depende da qualidade das interações nos diversos contextos em que o sujeito está inserido. Quando esses contextos são invadidos por práticas digitais desmedidas, há uma ruptura na ecologia das relações. Araujo et al. (2024) mostram que essa ruptura é ainda mais grave em sujeitos com deficiência, que necessitam de estímulos concretos para ampliar sua autonomia. Assim, a tecnologia deve ser mediada com intencionalidade.

Os resultados também indicam que a educação é um espaço privilegiado para a reconstrução das experiências reais. Freire (1996) propõe uma pedagogia que valorize o corpo, o diálogo e a ação, elementos que são suprimidos na lógica digital. Betti (1997) sugere que práticas corporais, como o esporte, podem ser ferramentas

eficazes para fortalecer os vínculos humanos. Assim, a escola deve ser um lugar de reencontro com o mundo vivido.

Ademais, os textos analisados apontam para a necessidade de políticas públicas que promovam o uso consciente da tecnologia. Souza e Fernandes (2024) destacam que a mediação parental e pedagógica é essencial para minimizar os impactos negativos. Bronfenbrenner (2011) defende que intervenções nos microssistemas são eficazes para promover o desenvolvimento. Dessa forma, a discussão avança para o campo das práticas sociais e institucionais.

É importante ressaltar que os resultados não baseiam-se em dados estatísticos, mas em uma análise interpretativa fundamentada em autores consagrados e estudos recentes. Essa escolha metodológica permitiu aprofundar a compreensão dos fenômenos sociais envolvidos, sem reduzir a complexidade do tema. Assim, a ausência de gráficos ou tabelas não compromete a validade da pesquisa, mas reforça seu caráter crítico e reflexivo.

Nesse sentido, os resultados confirmam que o excesso de telas e a supressão das experiências reais contribuem para a formação de uma sociedade não autônoma. A articulação entre os autores analisados evidencia que a autonomia, a presença e o diálogo são elementos essenciais para o desenvolvimento humano. Quando esses elementos são substituídos por práticas digitais desmedidas, há um empobrecimento da subjetividade e das relações sociais.

Portanto, os achados da pesquisa apontam para a urgência de práticas educativas e culturais que promovam o reencontro com o corpo, com o outro e com o mundo. A reconstrução da autonomia exige tempo, escuta e ação concreta. Assim, os resultados e discussões contribuem para o debate sobre humanização, criticidade e liberdade na era digital.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos traçados, esta pesquisa conseguiu demonstrar como o excesso de telas e a supressão das experiências reais contribuem para a formação de uma sociedade não autônoma. A partir da abordagem qualitativa, natureza aplicada e objetivo descritivo, conduzida por meio de procedimentos bibliográficos e

documentais, foi possível articular diferentes autores e perspectivas, revelando uma convergência crítica sobre os impactos da tecnologia. Logo, o estudo cumpriu sua finalidade ao oferecer uma análise profunda e interdisciplinar.

Além disso, os resultados obtidos confirmam que a autonomia, a presença e o diálogo são elementos essenciais para o desenvolvimento humano. Quando esses elementos são substituídos por práticas digitais desmedidas, há um empobrecimento da subjetividade e das relações sociais. Freire, Betti e Bronfenbrenner, juntamente com os estudos recentes, reforçam essa constatação. Assim, a pesquisa responde de forma consistente ao problema proposto.

Embora o estudo tenha baseado-se exclusivamente em revisão bibliográfica, sua abordagem crítica permitiu compreender fenômenos complexos com profundidade. A ausência de dados empíricos não comprometeu a validade da análise, pois os textos selecionados foram tratados com rigor metodológico. Ainda assim, reconhece-se que pesquisas futuras podem se beneficiar da coleta de dados primários. Dessa forma, amplia-se o campo de investigação.

No decorrer da análise, observou-se que sujeitos com deficiência enfrentam desafios específicos diante da hiperconectividade. Embora a tecnologia possa ser uma aliada na acessibilidade, ela também pode reforçar o isolamento quando não há mediação adequada. Por isso, recomenda-se que políticas públicas e práticas pedagógicas considerem as singularidades desses sujeitos. A inclusão, como defende Freire, exige presença e escuta.

Além disso, a educação se revelou como espaço estratégico para a reconstrução das experiências reais. A escola, quando comprometida com uma pedagogia libertadora, pode promover o reencontro com o corpo, com o outro e com o mundo vivido. Betti sugere que práticas corporais são fundamentais nesse processo, enquanto Bronfenbrenner destaca a importância dos contextos relacionais. Portanto, investir na educação é investir na autonomia.

A pesquisa também aponta para a necessidade de formação crítica de educadores, pais e gestores. O uso consciente da tecnologia não depende apenas de regras, mas de uma compreensão profunda dos seus efeitos. Souza e Fernandes reforçam que a mediação é essencial para minimizar os impactos negativos. Assim, recomenda-se que programas de formação incluam discussões sobre presença, corporeidade e humanização.

Em relação às limitações, destaca-se que o estudo não abordou diretamente contextos específicos como comunidades indígenas, quilombolas ou populações ribeirinhas. Esses grupos podem vivenciar a relação com a tecnologia de forma distinta, o que merece atenção em futuras pesquisas. Além disso, o recorte temporal e geográfico pode ser ampliado para incluir outras realidades. Dessa forma, enriquece-se o debate.

Como sugestão para trabalhos futuros, propõe-se a realização de estudos empíricos que investiguem práticas educativas que promovam a presença e o diálogo. Também seria relevante explorar como diferentes faixas etárias lidam com a supressão das experiências reais. A articulação entre pesquisa teórica e prática pedagógica pode gerar intervenções mais eficazes. Portanto, o campo permanece aberto e fértil.

Ademais, esta pesquisa contribui para o debate sobre os efeitos da tecnologia no desenvolvimento humano, propondo uma leitura crítica e transformadora. Ao articular autores clássicos e contemporâneos, construiu-se uma análise que valoriza a autonomia, a experiência e o encontro. A sociedade não autônoma, marcada pelo excesso de telas, pode ser superada por meio da educação e da escuta.

Assim sendo, reafirma-se que a reconstrução das relações humanas exige tempo, presença e compromisso ético. Em uma era marcada pela velocidade e pela virtualização, recuperar o valor da convivência é um gesto de resistência. Que a educação seja, como propõe Freire, o espaço onde os sujeitos se reconhecem, se libertam e se transformam juntos.

6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Isabella Francisca Monteiro de et al. O impacto da exposição a telas no desenvolvimento infantil: evidências e recomendações práticas. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 6, n. 11, p. 3938–3949, 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1997.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed; 2011.

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

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

SOUZA, Bárbara Couto de; FERNANDES, Lucas Guilherme. **Excesso de telas na infância: o impacto no desenvolvimento infantil**. *Revista Sociedade Científica*, v. 7, n. 1, p. 45–60, 2024.