

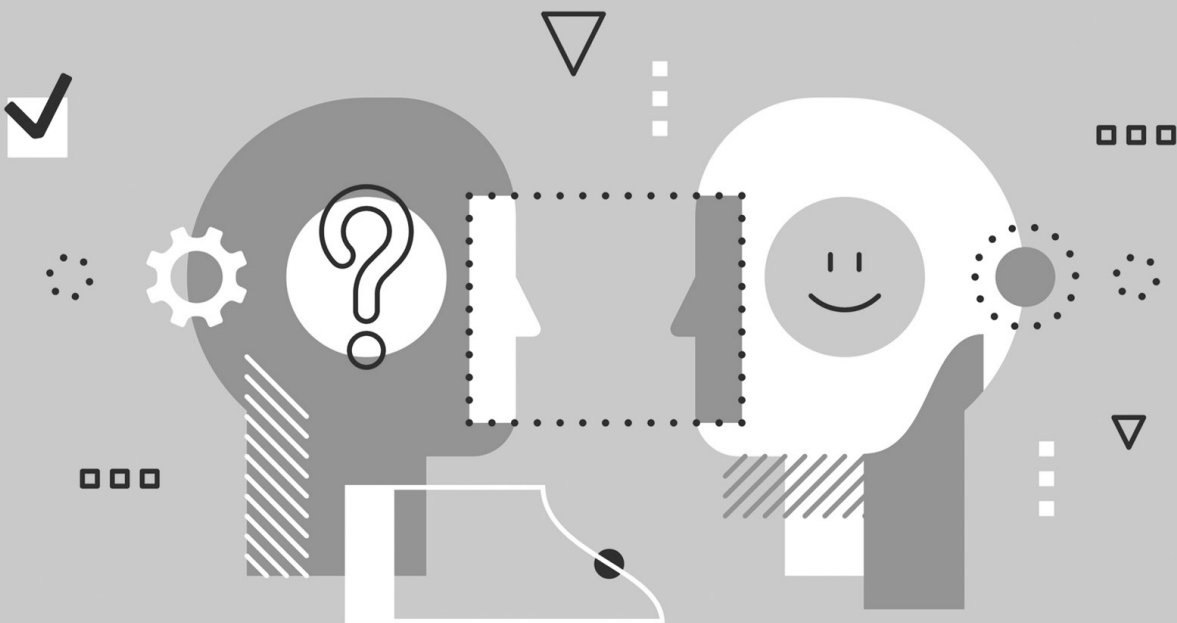
# CIÊNCIAS HUMANAS

pensamento crítico e  
transformação social 2



# CIÊNCIAS HUMANAS

pensamento crítico e  
transformação social 2



**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2025 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2025 O autor

Copyright da edição © 2025 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelo autor.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do autor, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao autor, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Os manuscritos nacionais foram previamente submetidos à avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial desta editora, enquanto os manuscritos internacionais foram avaliados por pares externos. Ambos foram aprovados para publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins  
 Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia  
 Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora  
 Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra  
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
 Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
 Profª Drª Eufemia Figueroa Corrales – Universidad de Oriente: Santiago de Cuba  
 Profª Drª Fernanda Pereira Martins – Instituto Federal do Amapá  
 Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina  
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco  
 Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina  
 Prof. Dr. Jodeylson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
 Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau  
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
 Profª Drª Lisbeth Infante Ruiz – Universidad de Holguín  
 Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso

Profª Drª Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanesa Bárbara Fernández Bereau – Universidad de Cienfuegos

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Freitag de Araújo – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia  
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências humanas, pensamento crítico e transformação social 2

**Diagramação:** Thamires Camili Gayde  
**Correção:** Yaiddy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organização:** Atena Editora

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b>	
C569	<p>Ciências humanas, pensamento crítico e transformação social 2 / Organização de Atena Editora. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.</p> <p>Formato: PDF  Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  Modo de acesso: World Wide Web  Inclui bibliografia  ISBN 978-65-258-3106-0  DOI <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.06012251202">https://doi.org/10.22533/at.ed.06012251202</a></p> <p>1. Ciências humanas. 2. Pesquisa. I. Atena Editora (Organização). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 101</p>
<b>Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166</b>	

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br








## DECLARAÇÃO DO AUTOR

Para fins desta declaração, o termo 'autor' será utilizado de forma neutra, sem distinção de gênero ou número, salvo indicação em contrário. Da mesma forma, o termo 'obra' refere-se a qualquer versão ou formato da criação literária, incluindo, mas não se limitando a artigos, e-books, conteúdos on-line, acesso aberto, impressos e/ou comercializados, independentemente do número de títulos ou volumes. O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação à obra publicada; 2. Declara que participou ativamente da elaboração da obra, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final da obra para submissão; 3. Certifica que a obra publicada está completamente isenta de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. **Esta obra adota a política de publicação em fluxo contínuo**, o que implica que novos artigos poderão ser incluídos à medida que forem aprovados. Assim, o conteúdo do sumário, a quantidade de artigos e o número total de páginas poderão ser ajustados conforme novos textos forem adicionados. 2. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 3. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 4. Todos os e-book são open access, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de ecommerce, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 5. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 6. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.




<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>4</b>
ATUAÇÃO DO PSICOLOGO NA ATENÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E REFORMULAÇÕES DE SUA PRÁTICA	
Luciana Aline Farias de Melo Ana Maria Sá Maciel Barreto	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512021">https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512021</a>	
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>9</b>
A RECEPÇÃO DE CLEÓPATRA VII NA PRODUÇÃO FÍLMICA DE JÚLIO BRESSANE: UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DA ANTIGUIDADE NA CONTEMPORANEIDADE	
Danielle Santos Fonseca	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512022">https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512022</a>	
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>16</b>
DIDÁTICA DA HISTÓRIA E ARQUÉTIPOS FEMININOS EM QUADRINHOS DE TERROR: UMA ANÁLISE A PARTIR DE “CARNIÇA E A BLINDAGEM MÍSTICA”	
Tayane Ferreira de Almeida	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512023">https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512023</a>	
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>24</b>
PLANEJAMENTO CURRICULAR: FORTALECIMENTO DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA	
Kathia Susana Almeida	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512024">https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512024</a>	
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>39</b>
A ATUAÇÃO DA CAPELANIA ESCOLAR EM RELAÇÃO A IDENTIDADE RELIGIOSA DA GERAÇÃO ALPHA	
Douglas Tomaz Cunha Kátia Almeida Cunha José Fábio Bentes Valente	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512025">https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512025</a>	
<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>51</b>
ACONSELHAMENTO PASTORAL COM PESSOAS COM PROBLEMAS PSÍQUICOS: UM ESTUDO TEÓRICO NO PRISMA DO CUIDADO	
Kátia Almeida Cunha José Fábio Bentes Valente	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512026">https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512026</a>	
<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>64</b>
AS RAÍZES MISSIONEIRAS DA QUARTA COLÔNIA: RECUPERANDO O PASSADO COLONIAL	
Mestre Tiago Luiz Janner Julio Ricardo Quevedo dos Santos	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512027">https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512027</a>	

**CAPÍTULO 8 .....82**

O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA DISCUSSÃO HISTÓRICO-CULTURAL<sup>1</sup>


Luana de Lima Menezes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512028>

**CAPÍTULO 9 .....98**

O POTENCIAL DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LS VYGOTSKY PARA SUPERAR AS DICOTOMIAS NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL


Isabelle Brito Romão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512029>

**CAPÍTULO 10..... 109**

A CULTURA DE PAZ APLICADA AO AMBIENTE ESCOLAR

Graciella Santana Menezes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0601225120210>

**CAPÍTULO 11 ..... 127**

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA EM SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriano Rosa da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0601225120211>


**CAPÍTULO 12..... 140**

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG) E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Roberto Marques Silva

Wallas Siqueira Jardim

Walter Dimas Brito Soares

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0601225120212>

**CAPÍTULO 13..... 152**

IMPACTOS COMPORTAMENTAIS DOS PADRÕES HEGEMÔNICOS DE BELEZA EM ADOLESCENTES BRASILEIROS USUÁRIOS DO TIKTOK E INSTAGRAM: UM ESTUDO TEÓRICO


Italo Henrique Pereira da Silva

Iasmim Gonçalves dos Santos

Jamile Pereira de Souza

Isabel Gonçalves da Cruz

Ionaria Ferreira de Querosz Gomes


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0601225120213>

**CAPÍTULO 14..... 160**


**A MARCHA DAS MULHERES NEGRAS: ENFRENTAMENTO AO RACISMO E PELO BEM VIVER**

Rejane Maria Pereira da Silva

Millena de Azeredo Lopes Ventura

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0601225120214>

## ATUAÇÃO DO PSICOLOGO NA ATENÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E REFORMULAÇÕES DE SUA PRÁTICA

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512021>

*Data de aceite: 12/02/2025*

**Luciana Aline Farias de Melo**

Pós-graduanda em Psicologia Infantil pela Faculdade Venda Nova Imigrante

**Ana Maria Sá Maciel Barreto**

Mestrando Em Psicologia Clínica

**RESUMO:** A expansão de atuação dos serviços em saúde, com a atenção básica (AB) é caracterizada como porta de entrada dos usuários para as redes assistenciais do SUS. Constituindo a necessidade de ter uma equipe multiprofissional e interdisciplinar para cuidar da população, dentre os mais diversos profissionais, existe as contribuições dos profissionais de Psicologia e a necessidade desde a formação, ter experiências dos cuidados nesse nível de assistência. Esse trabalho tem por objetivo problematizar a atuação do psicólogo na AB, permitindo uma ampliação de intervenção nesse contexto. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, acerca da Psicologia na atenção básica de saúde (AB) no foco de seus desafios e reformulações de atuação psicológica. O levantamento aconteceu nas bases de dados eletrônicas: LILACS, Google Acadêmico e Scielo, utilizando-se os descritores: atenção básica, plantão

psicológico e psicoeducação. Os critérios de inclusão foram: artigos completos publicados entre 2010 a 2023 que coadunem com os objetivos desse estudo, sendo selecionado 08 artigos para construção do mesmo. Considera-se então a importância de que os psicólogos inseridos nesses serviços façam uso de estratégias Psicoeducativas e Plantão psicológico que possam colaborar com os usuários e a comunidade para resolutividade das ações e serviços de saúde.

**PALAVRAS-CHAVE:** atenção primária; psicologia; reformulações; desafios.

### INTRODUÇÃO

Com a Constituição de 1988 e fruto de movimentos sociais por saúde, o Brasil passa por reformulações nesse contexto e regulamenta a saúde “como direito de todos e dever do estado garantindo mediante políticas sociais e econômicas que visem a redução do risco de doença e de outros agravos [...] ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”. (Brasil, 2024, art.196). Sendo assim, saúde deixa de ser meramente curativa e prioriza modelos e ações visem o indivíduo como um todo.

Com a institucionalização do Sistema Único de Saúde (SUS) com a Lei 8080 de 19 de setembro de 1990 que dispõe sobre a sua organização e funcionamento para promoção, prevenção e recuperação da saúde, ocorreu um movimento intenso de reflexões e mudanças tanto na atuação em saúde como nos cursos de graduação em repensar o modelo adotado pelas instituições de ensino em saúde na sua formação profissional (Amâncio Filho, 2004) o que gerou uma organização e reestruturação curricular dos cursos de saúde orientando-os, assim, para uma formação profissional comprometida com a implementação dos princípios e diretrizes do SUS (Medeiros et al., 2014 *apud* Pereira, Macedo, Anacleto, ).

Nessa perspectiva, como parte dos profissionais de saúde o psicólogo e a Psicologia, dentro do contexto do Sistema Único de Saúde, passaram e vêm passando por reformulações de cuidado e adaptação a esse modelo, o que somente no ano de 2004 entra em vigor as novas Diretrizes Curriculares destacando para a sua formação a atenção à saúde, onde os profissionais devem desenvolver ações de transformação e desenvolvimento baseados nos princípios do SUS (Brasil, 2004).

Diante disso, é necessário que os profissionais e acadêmicos em Psicologia problematizem a sua atuação na Atenção Básica, compreendendo as demandas apresentadas nesse contexto e alinhando a sua atuação em modelos que fujam do tradicional para uma formação comprometida com efetivação do cuidado em saúde no SUS. Destacando a importância de que os psicólogos inseridos nesses serviços façam uso de estratégias Psicoeducativas ou Plantão psicológico que possam colaborar com os usuários e a comunidade para resolutividade das ações e serviços de saúde.

Portanto, esse trabalho tem por objetivo geral problematizar a atuação do psicólogo na atenção básica permitindo uma ampliação de intervenção nesse contexto e como objetivos específicos argumentar sobre a importância da saúde mental na atenção básica, bem como seus desafios para essa prática propondo a modalidade de plantão psicológico e a psicoeducação como possibilidades de intervenção psicológica na Atenção Primária em Saúde.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, acerca da Psicologia na atenção básica de saúde (AB) no foco de seus desafios e reformulações de atuação psicológica. O levantamento aconteceu nas bases de dados eletrônicas: períodos técnico-científicos, LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências de Saúde), Google Acadêmico e Scielo, utilizando os descritores: intervenções psicológicas, atenção básica, plantão psicológico e psicoeducação. Os critérios de inclusão foram: artigos completos publicados entre 2010 a 2023 que coadunem com os objetivos desse estudo, sendo selecionado 08 artigos para construção desse trabalho. Este estudo reforça a importância de refletir sobre o papel do Psicólogo na AB desde sua formação, passando pelo entendimento do seu lugar na AB, até seu comprometimento como ator de mudança social.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### INTERVENÇÕES PSICOLÓGICAS NA ATENÇÃO BÁSICA: DEFINIÇÕES, DESAFIOS E REFORMULAÇÕES

A Atenção básica é a principal porta de entrada para os serviços de saúde e de acordo com a Política Nacional de Atenção Básica (Brasil, 2017) é o “conjunto de ações de saúde individuais, familiares e coletivas que envolvem promoção, prevenção, proteção, diagnóstico[...] desenvolvida por meio de práticas de cuidado integrado, realizada com equipe multiprofissional e dirigida à população em território”. Logo, o seu enfoque é no todo com práticas voltadas a família e não apenas o indivíduo e um dos seus objetivos é substituir o modelo tradicional de atenção à saúde, ou seja, curativo e hospitalocêntrico.

Para isso, Araujo e Rocha (2017) dispõe que essa mudança no modelo assistencial depende da maneira que o cuidado é oferecido e em como esses profissionais interagem entre si e com os usuários. Dentre os profissionais que compõem a equipe mínima da AB tem-se os médicos, equipe de enfermagem e de saúde bucal e os agentes comunitários de saúde, no entanto, outros profissionais podem ser integrados ao serviço, como o psicólogo. A sua atuação se mostra de suma importância e deve estar pautada na promoção de saúde, bem como, “atividades com grupos, visitas domiciliares e orientação das equipes, atendimento individual, estudos de casos, visando à melhoria da qualidade de vida da população” (Couto, Schimith, Araujo, 2013, p.504).

No entanto, desafios se instalam no decorrer de formação desse profissional, ao qual, se restringem a um modelo assistencialista e tradicional da clínica. Pereira, talalal p.08 apontam que é necessária uma formação que contemple a integração universidade-serviço-comunidade, ou seja, matrizes curriculares que abarquem de maneira integral a complexidade desvelada na AB”.

Com isso, estudar sobre as mais diversas modalidades e contextos de atuação em que os Psicólogos atuam é essencial para os profissionais e acadêmicos da área, tendo em vista, que este campo de atuação está em constante expansão. E uma inquietação se apresenta na medida que nos deparamos com profissionais exercendo e reproduzindo um modelo de prática clínica tradicional diante das demandas encontradas no contexto de Atenção Básica, o que requer do profissional uma prática que se alinhe ao que se apresenta na comunidade utilizando-se de outros recursos e intervenções que assegurem um olhar diferenciado para esse sujeito.

Nessa perspectiva dentre essas possibilidades encontramos o plantão psicológico e a psicoeducação, o primeiro se mostra enquanto um modelo de encontro causal, e não se limita aos moldes de marcação, aqui conta-se a necessidade de uma escuta terapêutica emergencial, em momentos de crise, sem a obrigação de um agendamento prévio, pois essa ajuda é procurada espontaneamente pelo cliente. O plantão possibilita uma “escuta e intervenções psicológicas com ênfase nas potencialidades humanas, nas autopercepções sobre uma situação-problema e no acolhimento à circunstância de crise” (Schmidt; Scorsolini-Comim *apud* Amorim, Branco, 2015, p.142).

Essa modalidade de atendimento facilita o processo de compreensão do sujeito em um dado momento de vida. Ou seja, trata-se de um atendimento focado na experiência, no aqui e agora e não simplesmente no sintoma ou problema do cliente. O seu surgimento no Brasil se dá em “um contexto de grande procura pelo atendimento psicoterápico e a dificuldade em seguir processos de terapia longos por grande parcela da população que buscava ajuda em questões urgentes e pontuais” (Gonçalves, Farinha, Goto; 2016; p.16). Diante dessa situação, Souza e Souza (2011) evidenciam que o plantão se constitui como espaço aberto a diversidade e singularidade do sujeito diante das demandas psíquicas apresentadas, além de ressaltar a importância das políticas públicas que servem de base para a oferta dos serviços em saúde.

De acordo com a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), entende-se que as ações devam ser realizadas no território, de forma acolhedora e resolutive, por equipes multiprofissionais preparadas para atender às demandas e necessidades de saúde da população adscrita (Brasil, 2012). A psicoeducação é proposta que auxilia o paciente na compreensão e sentido das vivências de adoecimento ou entendimento sobre determinado tema e que nela são utilizados “instrumentos psicológicos e pedagógicos integrados com vistas a ensinar ao paciente acerca de uma doença ou transtorno e suas ações terapêutica” (Ravioli, Borges, 2022; p.387). Ou seja, é o instrumento utilizado pelo profissional psicólogo com o intuito de informar, ensinar ou esclarecer o doente e seus acompanhantes, sobre a doença, seu tratamento e cuidados com a saúde.

Nesse contexto, os profissionais que atuam na atenção básica devem implementar ações de intervenção que privilegiem e envolvam o coletivo, além da relação multi e interdisciplinar, seguindo os princípios e diretrizes do SUS que permeiam esse espaço, buscando compreender a natureza da sua atuação desenvolvida e a realidade imposta. Bem como, o aperfeiçoamento profissional, para Pereira, Macedo e Almeida (2017, p.08) é importante “refletir sobre organização do processo de trabalho, reconhecendo as demandas expressas pelo território, e percebendo-se como agente político-social promotor de transformações”. Pois, “o trabalho com grupos preventivos e psicoeducação, promoção de saúde, conscientização das equipes da atenção básica sobre a importância do acolhimento humanizado e plantão psicológico” são apresentadas como práticas possíveis do Psicólogo na Atenção Básica (Pereira, Macedo, Almeida, 2017, p.08).

Pois, atrelada ao processo grupal, a psicoeducação permite o compartilhamento e experiência entre seus membros, dando oportunidade de um aprendizado conjunto (Ravioli, Borges, 2022) e o plantão psicológico pode servir como um espaço acolhedor visando compreender a experiência do paciente em momentos de crise. Levando em consideração o exposto e a necessidade das demandas trazidas pelas instituições de saúde, torna-se crucial o profissional abandonar concepções tradicionais da clínica e adotar propostas como o Plantão Psicológico e Psicoeducação para contemplar as emergências trazidas aos serviços de saúde (Gonçalves, Farinha, Goto, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desses achados fica claro a importância de acadêmicos e profissionais da Psicologia em refletirem sobre o seu papel na AB e a ampliação de novas perspectivas de atuação. Constatamos que o Plantão Psicológico e a Psicoeducação se mostram como possibilidades dessa atuação e que a psicoterapia individual apresenta seu grau de relevância, mas de maneira alguma deve ser desconsiderada, no entanto, o campo da saúde pública é complexo e necessita de estratégias que visem o coletivo e não a individualidade.

## REFERÊNCIAS

AMÂNCIO FILHO, Antenor. Dilemas e desafios da formação profissional em saúde. **Interface comun. saúde educ**, v. 8, n. 15, p. 375-380, 2017. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/icse/a/ctDyP3jfgtTWy-cbDRvQsvXq/?format=pdf&lang=pt> > acesso em: 20/06/2024.

AMORIM, F.B.T; BRANCO, A.B.T.A. Plantão psicológico como estratégia de clínica ampliada na atenção básica de saúde. *Contextos Clínicos*, 8(2):141-152, julho-dezembro 2015 Unisinos - doi: 10.4013/ctc.2015.82.03.

ARAUJO, M. B. S., & ROCHA, P. M. (2007). Trabalho em equipe: um desafio para consolidação da estratégia de Saúde da Família. *Ciência e Saúde Coletiva*, 12(2), 455-464.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior (2004). Parecer 0062/2004, aprovado em 19/02/2004, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia Brasília.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017. [internet]. Disponível em:< [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436\\_22\\_09\\_2017.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html) > acesso em: 15/06/2024.

COUTO, L.L.M; SCHIMITH B & ARAUJO M.D. Psicologia em Ação no SUS: a Interdisciplinaridade Posta à Prova. *Psicologia: ciência e profissão* 2013, 33 (2), 500-511.

GONÇALVES, L.O; FARINHA, M.G; GOTO, T.A. Plantão psicológico em Unidade Básica de Saúde: Atendimento em abordagem Humanista-fenomenológica. *Revista da Abordagem Gestáltica - Phenomenological Studies - XXII(2)*: 225-232, jul-dez, 2016.

MEDEIROS, Maria Angélica Tavares de; BRAGA-CAMPOS, Florianita Coelho; MOREIRA, Maria Inês Badaró. A integralidade como eixo da formação em proposta interdisciplinar: estágios de Nutrição e Psicologia no campo da Saúde Coletiva. **Rev. nutr.**, v.27, n. 6, p. 785-798, 2014.


PEREIRA, E.F.M; MACEDO, M.A; ALMEIDA, F.N.A. A prática o psicólogo na atenção básica: uma revisão da literatura. In: II Congresso Brasileiro de Ciências em Saúde, 2017, Campina Grande. **Anais do II CONBRACIS**. Realize Editora, p. 21-24. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/28987>>. Acesso em: 05/07/2024 10:10.

RAVAIOLI, M.P.E. BORGES, M.L. Práticas Psicoeducativas: contribuições do Psicólogo na Atenção Primária. *Revista Psicologia e Saúde*, v. 14, n. 1, jan./mar. 2022, p. 185-199.

Souza, B. N. de, & Souza, A. M. de. (2011). Plantão psicológico no HUBFS: uma experiência de assistência à comunidade. *Revista do NUFEN*, 3(1), 200-209.



# A RECEPÇÃO DE CLEÓPATRA VII NA PRODUÇÃO FÍLMICA DE JÚLIO BRESSANE: UMA ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DA ANTIGUIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512022>

Data de aceite: 12/02/2025

### Danielle Santos Fonseca

Mestranda pelo Programa de pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), bolsista FAPEMIG sob orientação da Prof. Dra<sup>a</sup> Helena Amália Papa

Os estudos de recepção seguem várias propostas e abordagens na análise do passado. Esta pesquisa compreende que o processo de recepção nunca é passivo, ou seja, propomos analisar a recepção da antiguidade levando em consideração os processos de apropriação e instrumentalização do passado. Assim analisados em conjunto, enquanto processo; recepção, apropriação e instrumentalização, podemos compreender que as instrumentalizações são plurais e podem criar e propor novas representações do passado e, até mesmo, novos passados.

Neste sentido este texto se coaduna com as várias tentativas de compreender a Cleópatra VII, afinal o que dispomos para estudá-la são as representações sobre ela. De seus contemporâneos, do decorrer do processo histórico e da própria contemporaneidade, tema deste estudo.

Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa é analisar uma, dentre várias, recepções da Cleópatra VII. Nosso recorte se propõe a estudar a instrumentalização do cinema nacional, por meio de um filme do diretor Júlio Bressane, de 2007, intitulado *Cleópatra*. Por isso, será necessário compreender o contexto de produção sobre o cinema nacional, conhecer o próprio filme para posteriormente, realizar as análises dos temas selecionados.

O cinema brasileiro teve momentos de altas e baixas temporadas durante todo o seu processo. O cinema de Retomada, segundo Danielle Borges (2007) foi o movimento que conseguiu fazer com que o cinema nacional voltasse a se reestabelecer no Brasil. O termo *retomada* é dado para a reconquista do mercado interno e do reconhecimento internacional do cinema brasileiro. Durante este período o cinema de retomada tentava transmitir em suas produções diversidade, liberdade estilística e o esmero técnico.

As produções cinematográficas desse período possuíam características comuns como a observação do cotidiano das classes populares e a apresentação de cenários emblemáticos do cinema brasileiro, como o sertão nordestino e a favela carioca, relembrando os filmes que foram produzidos em meados de 1980. O termo retomada, então, é dado com a volta da produção cinematográfica nacional, após a estagnação da produção nacional no ano de 1990 - 1992 na presidência de Fernando Collor De Mello (1990-1992). Durante o Cinema de Retomada foi observado uma baixa demanda para com as produções fílmicas nacionais, junto com uma negatividade voltada para as obras do cinema nacional, por volta do ano de 1992, conforme o site *Cinema em Cena*<sup>1</sup>, pois como podemos observar no website na década de 1980, as produções brasileiras possuíam uma boa recepção e os gêneros que tiveram maior sucesso foram os pertencentes ao gênero de cinema marginal<sup>2</sup> e a pornochanchada<sup>3</sup>.

Segundo Borges (2008) e Marson (2006) para que o filme seja considerado pertencente do gênero do Cinema de Retomada, ele deve ser lançado até o ano de 2005, pois, apesar do incentivo ao consumo das produções nacionais terem dado início no ano de 1991, foi somente no ano de 2005 que o cinema brasileiro voltou de fato a ter um aumento na saída nas bilheterias, conseguindo assim reestabelecer novamente o cinema nacional. Apesar das referências que foram utilizadas a respeito do Cinema de Retomada limitarem o conceito até o ano de 2005, compreendendo que o filme do diretor Júlio Bressane possui as características pertencentes do gênero do Cinema de Retomada, estas sendo o cinema marginal e pornochanchada, os quais eram gêneros aclamados pelo público nacional, que por este motivo, são os gêneros que mais definem o conceito.

O autor Alexandre Busco Valim (2012) acredita que para que o filme seja considerado pertencente a um gênero ele deve possuir fatores de uma mesma estrutura ou um mesmo assunto pertencente ao gênero desejado. Sendo assim, para que um filme seja considerado pertencente a um gênero ele deve possuir a mesma semântica e sintaxe do gênero em questão. A partir de Valim concordamos que um filme não precisa ser produzido em uma determinada época para pertencer a um gênero específico, porém o filme deve ser constituído por caracteres que indicam que o filme pertença ao gênero desejado.

Portando podemos concluir que o filme *Cleópatra* (2007) pode ser inserido dentro do gênero de Cinema de Retomada e também possui características de um cinema marginal e de pornochanchada, mesmo não estando inserido em uma mesma temporalidade que foi determinada pelas referências utilizadas para o conceito do Cinema de Retomada. Entretanto não cabe a esta pesquisa definir em qual gênero a produção de Júlio Bressane está inserida, essa problemática é realizada apenas com o intuito de realizar uma análise do contexto histórico em que ocorre esta produção.

---

1. Cinema em cena. Disponível em: <https://cinemaemcena.com.br/coluna/ler/764/nao-gostade-filme-nacional-entenda-o-cinema-de-retomada>. Acessado em: 04/04/2023.

2. Cinema Marginal foi um movimento cinematográfico brasileiro que se propagou pelo país entre 1968 e 1973, tendo como principal produtora a Boca do Lixo em São Paulo, nos quais os diretores chamavam atenção para os problemas e incoerências no Brasil.

3. Pornochanchada – subgênero de filmes populares que são conhecidos por possuírem cenas eróticas e sensuais. Gênero apresentado no Brasil no ano de 1970

Júlio Bressane é diretor, roteirista e também produtor, conhecido por ser um dos maiores representantes do cinema marginal brasileiro e passou a ser reconhecido pela capacidade de gravar longas metragens com baixos orçamentos. A obra selecionada para análise, *Cleópatra* (2007), possui duração de 1 hora e 56 minutos, determinado como um filme de longa metragem, com classificação para maiores de 18 anos de idade. O filme se encontra no gênero de drama nacional, produzido no Brasil com o idioma em língua portuguesa e a cor do filme é colorido. No elenco constam atores conhecidos nacionalmente como Alessandra Negrini, atuando como Cleópatra; Miguel Falabella, como Júlio Cesar; e Bruno Garcia como Marco Antônio.

Como mencionado o diretor Bressane é conhecido por produzir obras voltadas para a pornochanchada e filmes com características do cinema marginal. Estes estilos geralmente são produzidos em um período curto de tempo e com um baixo custo financeiro. Apesar de não ter sido encontrado o valor final da obra de Bressane, foi encontrado na matéria realizada por André Bernardo para a BBC News Brasil (20/08/2022) o tempo de duração que o longa levou para ser gravado, sendo de apenas dezenove (19) dias. Apenas pelo tempo de gravação já podemos perceber a diferença que a obra de Bressane possui das demais obras realizadas a respeito da Cleópatra VII, por exemplo o famoso e conhecido filme de 1987 do diretor Joseph L. Mankiewicz produzido por Walter Wanger, estreado pela Elizabeth Taylor.

As produções de representação a respeito de Cleópatra VII não se deram apenas nos dias atuais, as produções sobre a tão conhecida rainha já ocorreram a muito tempo nos mais diversos tipos de produções. A representação da rainha ptolomaica realizada por Bressane possui a característica única com os gêneros nacionais de pornochanchada e cinema marginal, até onde se tem o conhecimento deste estudo o filme de Bressane é o único que retrata a rainha desta forma.

Para Chartier (1987), o conceito de representação é o produto do resultado de uma prática, ou seja, é o produto de uma prática que se transforma em uma representação. Assim um fato nunca é um fato, e sim uma referência da representação do real ou do imaginário como o elemento de transformação do real e de atribuição do sentido ao mundo. Assim, as representações que temos acesso nos dias atuais é uma referência do objeto ou pessoa que está sendo representado. Ainda para o autor a representação nasce e funciona baseada em interesses dentro de um meio social, por este motivo não pode ser tratada como algo inocente, mas sim algo empenhado que está ligado as necessidades concretas ou sociais. Portanto, segundo o autor, a representação seria o modo como as pessoas constroem intelectualmente a sua realidade, resultando de posições sociais e justamente por isso não serão neutras e objetivas. Além desse conceito de representação, Chartier formula o conceito de apropriação, que é a forma como o receptor da mensagem transmitida se apodera dos discursos que foram criados, no caso a representação. Portanto, podemos concluir que a construção do sujeito vai influenciar tanto na representação que foi criada sobre ele, como na apropriação que será absorvida por outro indivíduo.

Como já mencionado anteriormente, as produções cinematográficas de Júlio Bressane são voltadas para o gênero de pornochanchada com inspiração no cinema marginal, nesse tipo de gênero é comum que o resultado final da obra possua uma grande quantidade de cenas sensuais e com teor erótico maior do que em outros gêneros cinematográficos. Por esse motivo, quem conhece a forma de produção do diretor Bressane já consegue ter uma estimativa de como será a resultado final da obra.

A partir da representação de Cleópatra VII, que foi realizada na produção fílmica de Júlio Bressane, podemos observar que o diretor procurou retratar somente o lado sexualizado que gira em torno da representação sobre a rainha, a qual ficou bastante conhecida por suas relações político-amorosas<sup>4</sup> com dois grandes generais romanos, Júlio César e Marco Antônio.

As figuras a seguir, juntamente com as nossas análises, mostram como o diretor Bressane se apropriou, instrumentalizou e representou Cleópatra VII em sua obra:



Figura 1: Primeira aparição de Cleópatra VII na obra

Fonte: Captura de tela realizada pela autora. *Cleópatra* (Júlio Bressane, 2007)

A captura de tela representada pela figura 1 é a primeira cena de aparição de Cleópatra VII na produção cinematográfica do diretor Júlio Bressane. Podemos observar que a sensualização da rainha se dá por meio da vestimenta, pois a roupa possui um tecido fino e certa transparência, além de uma fenda na saia que acaba expondo toda a perna da rainha. Além disso, a ptolomaica se encontra no meio de uma sala sendo observada por Júlio César e seus companheiros. Na cena não há nenhum diálogo, mas é perceptível que eles estão observando-a.

---

4. O conceito político-amorosas foi cunhado especificadamente para tratar da relação entre estes personagens históricos, por “político” compreendemos que é onde todas as outras relações ocorrem, incluindo as econômicas, religiosas, administrativas e militares. Por “amorosas” compreendemos todo um complexo de relações e sentimentos que poderiam incluir o amor ou não, bem como a sexualidade da época. A proposta de compreender se dá, portanto, na junção de todos estes aspectos daí a utilizamos o termo de relações político-amorosas. O termo relações político-amorosas que envolviam a Cleópatra VII e os generais Júlio César e Marco Antônio foi criado por Natália Frazão José, encontrado na publicação do ano de 2008.



Figura 2: Sedução de Cleópatra VII com Júlio César

Fonte: Captura de tela realizada pela autora. *Cleópatra* (Júlio Bressane, 2007).

Podemos observar, na figura 2 a erotização explícita que o diretor retratou em seu filme, no qual podemos observar uma silhueta representando um homem ereto, a Cleópatra deitada em um divã com, vestindo novamente um tecido leve, deitada de uma forma sensual, e a sua frente, se encontra Júlio César.



Figura 3: Sedução de Cleópatra VII com Marco Antônio

Fonte: Captura de tela realizada pela autora. *Cleópatra* (Júlio Bressane, 2007).

Pela figura 3, podemos observar que a Cleópatra continua com a exposição de pele, e portando vestimentas de tecidos leves, aparentemente transparentes. O general que se encontra nesta captura de tela é Marco Antônio, um dos generais de Roma - a esta altura no filme, Júlio César já havia sido assassinado por senadores romanos. Esta cena da figura 3 representa no filme o primeiro contato de Marco Antônio com a rainha. Podemos notar que nas primeiras aparições de Cleópatra com os generais romanos Cleópatra está com mais partes do corpo à mostra, como na figura 2 e diferente da representação da rainha na figura 1. Estas aparições da rainha, em todo o filme, podem ser uma forma que o Bressane encontrou de instrumentalizar a imagem do feminino, principalmente da Cleópatra VII, como uma mulher sedutora e hipnotizante. Pois apesar de ter uma duração longa, a produção do diretor não apresenta muitos diálogos e, em praticamente todas as cenas existe uma forma de sexualização e de sensualização na representação de Cleópatra VII.

Na figura 4, assim como nas demais imagens, notamos na Cleópatra peles expostas e o tecido transparente, sensualizando a imagem da rainha ptolomaica. Notamos também a forma como o general romano e as companheiras se encontram olhando fixamente para a Cleópatra VII, passando uma imagem de poder e de soberania da rainha para com os demais.



Figura 4: Cleópatra e Marco Antônio

Fonte: Captura de tela realizada pela autora. *Cleópatra* (Júlio Bressane, 2007).

Portanto após a análise das imagens selecionadas fica evidente que a instrumentalização da rainha se dá a partir da sua sensualização e erotização, que são transmitidas pelo feminino de Cleópatra VII na produção fílmica de Bressane. Essa sexualização ocorre durante toda a produção e não somente em alguns momentos isolados. É importante ressaltarmos que, para esta análise, foram selecionadas algumas cenas, por meio de capturas de tela, mas frisamos que a incitação sexual está presente na maior parte da produção fílmica de Bressane, oscilando entre cenas de cunho sensuais e cenas eróticas.

Para além da representação sexualizada de Cleópatra VII, reforçada por Júlio Bressane no filme *Cleópatra* (2007), é importante ressaltar que, ao praticar suas relações político-amorosas com os generais romanos Júlio César e Marco Antônio, a rainha defendia os seus próprios interesses, assim como os de seu reino. A imagem transmitida da rainha ptolomaica era de extrema beleza e sensualidade, no entanto, ao longo da pesquisa, observamos que essa representação difere da imagem que era transmitida da rainha em solo egípcio.

Sabemos que a apropriação da imagem de Cleópatra VII continuará sendo amplamente utilizada, tanto por historiadores como por cineastas, podendo ser instrumentalizada em diversos contextos, como raça, política e relacionamentos amorosos, entre outros. No campo da cinematografia, a imaginação não possui limites, permitindo a criação de obras em diversos gêneros cinematográficos, como documentários, filmes ou comédias. Para os historiadores, é importante analisar o contexto histórico e a historiografia presente nessas obras. Como cada campo cinematográfico cria a sua própria Cleópatra, ainda estamos por conhecer novas representações da rainha egípcia, nas quais podem ser abordadas diversas versões com inimagináveis contextos de produção, os quais podem sempre nos surpreender.

## REFERÊNCIA

BORGES, Daniele dos Santos. **A retomada do cinema brasileiro: Uma análise da indústria cinematográfica de 1995 a 2005**. Tese (Doutorado) no curso de Ciências da Comunicação da Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2007.

CARNEIRO, Fabio. A Cleópatra de Alessandra Negrini Sexo e Política no Egito Carioca. **Dossiê Os Estudos Atoais**. v,22. nº1, 2019.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. 2º ed – Portugal, 1987.

Cleópatra: a história de uma das mais poderosas de todos os tempos. In: **BBC News Brasil**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-62481085>. Acessado em 25/05/2023.

GOMES, Marcelo Bolshaw. **Cleópatra e o Sagrado Feminino**. 2018, p, 77-94.

GUIMARAES, Marcos Valério. **Corpos e sensorialidades no cinema marginal de Júlio Bressane**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes, do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

JOSÉ, Natália Frazão. **As relações políticos-amorosas de Cleópatra VII com os militares romanos Júlio César e Marco Antônio**: os testemunhos de Plutarco. Monografia. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Franca, 2008.

MARSON, Melina Izar. **O cinema de Retomada**: Estado e Cinema no Brasil da dissolução da Embrafilme à criação da Ancine. Tese (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Sociologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

Não Gosta de filme Nacional? Entenda o cinema da Retomada. In: **Cinema em Casa**. Disponível em: <https://www.cinemaemcasa.com.br>. Acessado em: 04/04/2023.


Pornochanchada: tudo sobre esse gênero do cinema brasileiro. In: **Qcsexo**. Disponível em: <https://qcsexo.com/pornochanchada/>. Acessado em: 16/11/2022.

SILVA, Jéssica de Moraes. **Cleópatra VII**: Questões de gênero e sobrevivência das imagens no Brasil dos séculos XX e XXI. Monografia (Bacharelado em História da Arte) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

Site: **YouTube**. Cleópatra (2007) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H9SK-F8BSN8&t=3482s>. Acessado em: 07/02/2023.

VALIM, Alexandre Busko. História e cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 282-300.

# DIDÁTICA DA HISTÓRIA E ARQUÉTIPOS FEMININOS EM QUADRINHOS DE TERROR: UMA ANÁLISE A PARTIR DE “CARNIÇA E A BLINDAGEM MÍSTICA”

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512023>

*Data de aceite: 13/02/2025*

### **Tayane Ferreira de Almeida**

Doutoranda em História pelo PPGH da Universidade Federal de Pernambuco, bolsista FACEPE. Pesquisa a vertente teórica da Didática da História, quadrinhos e medo. Orientada pelos professores doutores Arnaldo Szlachta e Fábio Paiva. O presente texto é fruto da apresentação de um trecho da dissertação da autora

da ótica de um bando formado apenas por mulheres, se tratando então de um esforço de imaginação histórica que proporciona através dos seus arquétipos (aqui destaque-se: a mãe, a bruxa e o monstro) possíveis reflexões sobre questões sócio-culturais que formaram e formam identidades, lutas e resistências sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Didática da História. Quadrinhos de terror. Carniça. Arquétipos.

**RESUMO:** A partir da Didática da História, propomos a reflexão acerca da familiaridade que o gênero do terror apresenta em relação ao campo da História, visto que temas como violência, moralidade, medo, angústia, preconceitos, dentre outros, estão presentes em diversas experiências históricas. Compreende-se que o aprendizado histórico é um processo interpretativo orientado pelo tempo e desta forma resulta em narrativas, obras ficcionais como “Carniça e a blindagem mística” (Shiko, 2020) podem ser percebidas como uma materialização da consciência histórica do autor, que pondera o período histórico do Cangaço a luz de seu presente promovendo reflexões palpáveis para o futuro. Em seu enredo, observamos uma reimaginação deste movimento social nordestino a partir

O pensar historicamente está intrinsecamente associado à narratividade, não apenas por ser uma maneira de contar ou narrar, mas também por configurar um componente constitutivo do pensamento histórico, ou seja, a maneira como uma determinada sociedade representa e interpreta suas próprias experiências assumem diversas possibilidades a partir da variedade narrativa e atribuição de significado histórico. Como observamos em Gago (2016, p. 163): “A narrativa produz uma história para o presente a partir das ocorrências e eventos do passado. Isto pode ser feito de formas fundamentalmente diferentes, dependentes de princípios diferentes do significado histórico”.



Com o movimento do Cangaço percebemos uma riqueza na dimensão narrativa seja através de testemunhos, documentos, cordeis, relatos orais, a multiplicidade de perspectivas é tanta que em determinadas maneiras de contar assume quase um caráter mitológico e fantástico. A imaginação histórica se desenvolve especialmente a partir das produções literárias, artesanais, visuais dentre outras formas da dimensão estética da cultura histórica, desta forma, a maneira de visualizar o passado, pessoas e eventos vai se solidificando no imaginário coletivo.

Com a sua obra “Carniça: a blindagem mística” publicada de forma autoral em 2020, o autor e artista paraibano Shiko reimagina o contexto a partir de um bando improvável formado apenas por mulheres, ao fazê-lo provoca a imaginação histórica estabelecida e discute aspectos de violência, trauma, agência feminina e desumanização.

O bando é formado por Carniça, Arenga e Mortalha com a entrada posterior de Jurema, seguimos a história de forma não linear e acompanhamos diversas dinâmicas intrínsecas ao movimento cangaceiro o sequestro de uma menina, Mázinha de Beata, que se tornaria Carniça mais adiante, seu primeiro estupro e demais violências ao seu corpo, sua gravidez e a necessidade de afastamento de seu bebê para acompanhar o bando, são alguns dos retratos de situações comuns a época.

Em consonância a estes eventos Shiko (2020) sempre discrimina que muitas destas situações narradas e vividas por suas personagens são frutos de uma pesquisa histórica que desenvolveu, sempre apontando suas fontes, sejam elas relatos ou documentos. Apesar disso, não é intenção do autor criar um quadrinho que narre fatos históricos, o uso das fontes aqui é uma maneira de afirmar que sua história fantástica e ficcional possui horrores históricos, que integra relatos e realidades comuns a história do Cangaço, o que complexifica sua obra, como aponta Tayane Ferreira (2024):

Durante todo o quadrinho percebemos o uso de fontes e trechos de relatos que são adaptados para a experiência dos personagens ou ainda como no caso da entrevista do coronel Rufino, são representados na íntegra através do sistema dos quadrinhos. A proposta não é criar uma narrativa que acompanha uma série de fatos históricos e usa fontes como forma de corroborar os eventos da trama, mas, produzir uma narrativa ficcional que integra relatos, realidades e relações deste movimento, adicionando uma base complexa à perspectiva retratada. (ALMEIDA, TAYANE. 2024, p. 88)

A obra contém elementos de fantasia e terror, se tratando do contexto do Cangaço se espera elementos de violência que são retratados e representados de maneira gráfica por Shiko (2020), assim como também percebemos elementos de mistério, sobrenatural e suspense. A líder do bando feminino ganha uma blindagem mística para retornar dos mortos após ser brutalmente assassinada pelo seu sequestrador, o preço deste milagre, a razão para a carranca lhe oferecer a benção e o seu propósito demonstram estes outros aspectos de subgênero.

## ARQUÉTIPOS EM “CARNIÇA: E A BLINDAGEM MÍSTICA”: A BRUXA, A MÃE E O MONSTRO

A utilização do conceito de arquétipos aqui discutida os compreende enquanto mediadores entre a consciência e o imaginário coletivo, sendo o segundo referente a símbolos e narrativas tidas como “universais” por serem recorrentes em distintas culturas e contextos ao longo do tempo (Vieira Neto, 2020. p. 23).

Se tratando de conceitos tidos como trans-históricos, ou seja, aqueles que ultrapassam barreiras espaço-temporais, há uma abertura para críticas e questionamentos, assim como toda generalização, entretanto, também oferece potencialidade de reflexão sobre padrões narrativos e interpretativos no âmbito histórico, cultural e social. Como demonstra Martins (2020):

Independentemente do uso, do enquadramento epistemológico ou do alcance, arquétipo é o “padrão supremo das cópias”, a partir do qual nascem ideias, obras, objetos e figuras. Imagem primordial, âncora ancestral, o arquétipo contém o ADN de identidades, de culturas, de valores; dialoga com todas as artes, com a ciência, com o conhecimento; é marca de água de grandes narrativas fundacionais e de histórias populares, lendas, mitos e fait divers; está presente em todos os gêneros, em todos os media e em todas as linguagens (Martins, 2020. p. 203).

Tendo este conceito em vista, buscamos analisar representações nos volumes 1 e 2 de “Carniça: blindagem mística” com a ciência de que não é intenção da obra construir tais relações, e são frutos de uma transformação, interpretação e atribuição de sentido que advêm da autora do texto. Como aponta Makowiechy (2003, p. 4): “A representação é uma referência e temos que nos aproximar dela para nos aproximarmos do fato. A representação do real, ou o imaginário, é, em si, elemento de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo”. A relevância de analisar obras ficcionais para o campo da ciência histórica pode ser observado tendo como referência “O grande massacre de gatos” de Darnton (1986) onde argumenta que mesmo casos e histórias que aparentam não possuir importância possuem o potencial para analisar e interpretar a sociedade que a produz.

Desta maneira, um dos medos mais essenciais desenvolvidos na sociedade Ocidental surge através da diabolização da mulher como demonstrado por Delumeau (1989), a partir do cristianismo temos dois pontos de agência femininas bem definidos a primeira pecadora, Eva (que manipula e desobedece) em contraponto ao ideal a primeira santa, Maria mãe de Deus (que personifica a pureza e obediência).

A figura das bruxas surge neste ambiente narrativo religioso e estatal de espaços femininos e o perigo das mulheres que fogem e desobedecem às regras impostas ao seu gênero. Como apresenta Silvia Federici (2019, p. 71) pontua: “Nunca, ao longo da história, as mulheres foram submetidas a uma agressão tão grande, organizada internacionalmente, aprovada pelas leis e abençoada pelas religiões”. Dois arquétipos principais estão ligados às figuras das bruxas, a sensual, jovem e sedutora que apenas através de relações com o próprio Satanás poderiam causar tal efeito inebriante e irresistível aos homens “de bem” ou as bruxas velhas, improdutivas, com verrugas e invejosas das jovens mulheres que possuem tudo aquilo que por elas já foram perdidos.

No Sertão nordestino no fim do século XIX, os papéis sociais femininos também eram bem estabelecidos, se a mulher não cumprisse a expectativa de esposa e mãe, caberia os dois arquétipos da bruxa: a sensual, prostituta ou a improdutiva, solteirona. O Cangaço se apresentava como uma fuga a estas dinâmicas impostas e permitiam um novo espaço de mulher arretada, livre e bandoleira, entretanto, o cotidiano no bando ainda incutiu estas mulheres a uma submissão ao patriarcado, violência e repressão.

Desta maneira, a representação em *Carniça* acerca deste arquétipo se dá tanto por representar mulheres que fogem de situações impostas, possuem agência sobre suas sexualidades, pecam e agem com forças sobrenaturais, assim como ocorre em nosso bando, como sintetiza Tayane Almeida (2024):

Em “*Carniça*”, além de nossos personagens se colocarem também neste espaço marginal as expectativas sociais de sua época, nós temos a influência do sobrenatural guiando o bando feminino em uma caça às bruxas reversa, onde os homens são a ameaça a ser erradicada, não pela sua diabolização, mas por seu rastro de crueldade e violência que apenas um ser humano é capaz de empregar. (ALMEIDA. Tayane, 2024. p. 96)

Uma segunda dimensão de arquétipo é a maternidade, a figura da mãe é primordial, Delumeau diz que o corpo feminino (1989, p. 463) é o “santuário do estranho”, ele é o único capaz de gerar vida e causar morte, esse aspecto essencial estabelece então as funções dicotômicas: “Daí os destinos diferentes e no entanto solidários dos dois parceiros da aventura humana: o elemento materno representa a natureza e o paterno a história”.

A percepção da maternidade como escolha ou como um não desejo por parte de algumas mulheres pode ser visto com estranheza e repúdio, como poderia uma mulher não querer experimentar a benção de gerar uma vida? Badinter (1985) demonstra o mito da mãe e seus ideais, o princípio de amor instintivo e comportamento ideal e devocional da maternidade foram solidificados por narrativas cristãs em especial, e no campo do terror o arquétipo materno pode ser utilizado e deturpado para causar sensações de estranheza e desconforto.

De acordo com a perspectiva de Thierry Groensteen (2015) os quadrinhos não devem ser analisados apenas por seu texto ou imagem, mas considerando seu sistema semiótico único que através da imagem e texto cria novas regras e dinâmicas de comunicação, para tanto trabalha o termo de imagem narrativa, neste o artista constroi elementos interpretativos a serem completados pelo leitor. Como percebe-se na imagem 1, na cena esquerda temos Mázinha de Beata (*Carniça*) demonstrando interesse em se relacionar com Bem-te-vi, em seguida uma sequência de quadros que não necessariamente estão espacialmente organizados, mas transmitem uma mensagem específica, o cuspe determina o tempo que eles têm para voltar, a cobra o pecado e a sexualidade que eles estão incitando e por fim o observador.

No quadro da direita temos a representação da gravidez e processo de parto de Mázinha, no primeiro quadro podemos ver alguns peixes e fundo vermelho que estão atrelados a narração da violência sexual que sofrera a primeira vez, retomando a ideia de violencia sexual em que esta inserida. O quadro seguinte se aproxima para demonstrar o momento de dor e do nascimento e em seguida se afasta consideravelmente demonstrando talvez a distância que enfrentaria de sua filha.



Imagem 1 - Carniça e a blindagem mística (Fonte: Shiko)

Por fim, o arquétipo do monstro, este conceito está sempre atrelado a uma definição dual o monstro aponta e representa aquilo que está fora do ideal, do ordenado do padronizado por isso precisamos sempre de uma perspectiva de partida a partir do “eu” posso ver o “outro” a partir do “perfeito” pode ser entendido o “monstro”. Como explica Stephen King nossa relação com a monstruosidade se pauta no interesse deste espelho, qual a distância ou proximidade da ordem ou da desordem me encontro?

Amamos a ideia de monstruosidade e precisamos dela porque é a reafirmação de ordem que todos almejamos como seres humanos... e deixem-me sugerir, indo mais além, não é a aberração em si, seja ela física ou mental, que nos horroriza, mas em vez disso, a desordem que tais aberrações parecem implicar. (KING, STEPHEN, 2007, p. 4)

A figura do monstro no ambiente ficcional é cercada por metáforas e representações que muitas vezes apontam a percepção do próprio autor ou leitor sobre o que seriam suas interpretações de desordem e monstruosidade. Muitas vezes associadas a aspectos de identidade ou cultura como maneira de reiterar relações de poder, visto que a existência de um (sujeito, monstro) causa medo, repulsa e asco no outro (sujeito, herói/vítima), sendo assim comumente utilizada como uma ferramenta para repercutir discursos e dinâmicas através das mídias e narrativas acerca de corpos, indivíduos, culturas e etnias.

Na abordagem de Shiko (2020) as entidades que assumem a estética de seres sobrenaturais e monstruosos se ancoram em símbolos culturais, no quadro da esquerda observamos a carranca e no quadro da direita temos um ser criado pelas velas acesas aos ex-votos. A carranca protege e oferece a blindagem mística, o ser das velas lembra Mázinha agora transformada em Carniça que o preço de sua blindagem uma hora será cobrado.



Imagem 2 - Carniça e a blindagem mística (Fonte: Shiko)

Neste caso o autor traz aspectos fantásticos a elementos e símbolos ligados ao cotidiano nordestino e que compõem o contexto do Cangaço, a discussão acerca de monstruosidade pode ser questionada na violência empregada por outros, o homem que sequestrou uma menina de sua mãe e a estupra e futuramente a assassina brutalmente, aquele que mata dois filhos na frente de sua mãe que não pode fazer nada além de assistir, ou aquela que decide matar seus agressores mesmo depois de ter sido salva, quem é o monstro? O leitor está à vontade para interpretar e se refletir nestas dinâmicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos apresentar um trecho da discussão estabelecida entre Didática da História e quadrinhos de terror, desenvolvidas na Dissertação da presente autora, nesta oportunidade nos ativermos a potencialidade dos quadrinhos para a construção do pensamento histórico partindo de arquétipos que podem representar dinâmicas de poder, cultura e história a partir das emoções e dos símbolos causar reflexão e análise de discurso que podem refletir dinâmicas atuais e potencializar o desenvolvimento de consciência histórica, especialmente se tratando de uma obra brasileira que reflete dinâmicas específicas do nordeste brasileiro.

A arte latino americana se demonstra de modo geral, como uma ferramenta poderosa para documentação e análise histórico cultural, os quadrinhos neste contexto apresentam uma extensão desta tradição. Além deste ponto, tem-se em perspectiva que o próprio conceito de medo é histórico, a experiência do medo humano se modifica de acordo com seu contexto e adquire uma nova possibilidade de expressão através da arte e literatura, onde estão presente dinâmicas de poder construídas e reiteradas a partir de discursos narrativos, linguísticos e sociais.

Por esta razão, destacamos a importância da subjetividade e do imaginário para o campo da ciência histórica, as mais diversas emoções estão presentes na percepção sobre o passado, e possuem influência sobre a interpretação traçada no presente e ao longo do tempo, visto que a História é viva.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tayane Ferreira de. **Didática da história e arquétipos em quadrinhos de terror: uma análise a partir de “Carniça e a Blindagem Mística”**. 2024. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

BORRIES, Bodo Von. Lidando com histórias difíceis. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. (orgs). **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018, p. 33-54.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DELUMEAU, Jean. **O medo no ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

FEDERICI, Sílvia. **Mulheres e caça às bruxas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

GAGO, Marília. Entrevista—Jörn Rüsen Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 159-170, 2016.

GROENSTEEN, Thierry. **O sistema dos quadrinhos**. Nova Iguaçu: Marsupial, 2015. KING, Stephen. **Dança macabra**. Rio de Janeiro: Suma, 2007.

MAKOWIECHY, Sandra. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em ciências humanas**, v. 4, n. 57, p. 2-25, 2003.

MARTINS, Gabriel D'Oliveira. Arquétipo: A utopia como horizonte. *In*. MARNOTO, Rita. Arquétipo. **Biblos**, n. 6, pp. 201-212, 2020.


SHIKO. **Carniça e a blindagem mística mística, parte dois**: tutela do oculto. São Paulo: Shiko, 2020.

SHIKO. **Carniça e a blindagem mística mística, parte um**: e bonito meu punhal. São Paulo: Shiko, 2020.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade Negada. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo, Contexto, 2004, p.196-231.

VIEIRA NETO, Ivan. A performance das imagens simbólicas: símbolos, inconsciente coletivo, arquétipos e mitos. **Revista Mosaico-Revista de História**, v. 13, p. 21-29, 2020.

# PLANEJAMENTO CURRICULAR: FORTALECIMENTO DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512024>

*Data de aceite: 13/02/2025*

**Kathia Susana Almeida**

Curitiba – Paraná

**RESUMO:** O currículo escolar desempenha um papel fundamental na formação cidadã dos estudantes, influenciando diretamente suas competências e valores sociais. Através da educação formal, o currículo contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas e participativas, necessárias para a atuação consciente na sociedade. A formação cidadã envolve não apenas o conhecimento teórico, mas também a construção de práticas e atitudes que promovam a convivência democrática e o respeito às diversidades. Dessa forma, a educação voltada para a cidadania deve considerar aspectos culturais, éticos e políticos, promovendo o engajamento ativo dos alunos. O objetivo geral deste artigo é analisar como o currículo escolar contribui para a formação cidadã dos estudantes. Os objetivos específicos são: (1) identificar as práticas pedagógicas presentes no currículo que fomentam a cidadania; (2) verificar a presença de conteúdos que incentivem o pensamento crítico e a participação social; (3) avaliar a importância da

interdisciplinaridade na construção de uma educação cidadã. O problema de pesquisa que norteia este estudo é: De que maneira o currículo escolar contribui para a formação cidadã dos estudantes? A metodologia utilizada foi bibliográfica, com base em uma revisão de literatura de obras que tratam da relação entre currículo escolar e cidadania. Os resultados indicam que um currículo que integra princípios democráticos, valores sociais e práticas de respeito mútuo favorece o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos. A discussão reforça a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que contemple a diversidade e as múltiplas realidades dos estudantes. Conclui-se que o currículo escolar deve ser constantemente revisado e adaptado para atender às demandas sociais e formar indivíduos capazes de atuar de forma ética e responsável na sociedade, exercendo plenamente seus direitos e deveres como cidadãos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo Escolar; Formação Cidadã; Educação Democrática.



## CURRICULAR PLANNING: STRENGTHENING THE EXERCISE OF CITIZENSHIP

**ABSTRACT:** The school curriculum plays a fundamental role in the civic education of students, directly influencing their social competencies and values. Through formal education, the curriculum contributes to the development of critical, reflective, and participatory skills necessary for conscious societal engagement. Civic education involves not only theoretical knowledge but also the construction of practices and attitudes that promote democratic coexistence and respect for diversity. Thus, education focused on citizenship must consider cultural, ethical, and political aspects, promoting active student engagement. The general objective of this article is to analyze how the school curriculum contributes to the civic education of students. The specific objectives are: (1) to identify pedagogical practices in the curriculum that foster citizenship; (2) to verify the presence of content that encourages critical thinking and social participation; (3) to evaluate the importance of interdisciplinarity in building civic education. The research problem that guides this study is: How does the school curriculum contribute to the civic education of students? The methodology used was bibliographic, based on a literature review of works addressing the relationship between the school curriculum and citizenship. The results indicate that a curriculum integrating democratic principles, social values, and practices of mutual respect fosters the development of critical and participatory citizens. The discussion reinforces the need for an interdisciplinary approach that embraces diversity and the multiple realities of students. It is concluded that the school curriculum should be constantly reviewed and adapted to meet social demands and shape individuals capable of acting ethically and responsibly in society, fully exercising their rights and duties as citizens.

**KEYWORDS:** School Curriculum; Civic Education; Democratic Education.

## PLANIFICACIÓN CURRICULAR: FORTALECIENDO EL EJERCICIO DE LA CIUDADANIA

**RESUMEN:** El currículo escolar juega un papel fundamental en la formación de ciudadanía de los estudiantes, influyendo directamente en sus habilidades y valores sociales. A través de la educación formal, el currículo contribuye al desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y participativas, necesarias para la acción consciente en la sociedad. La formación ciudadana implica no sólo conocimientos teóricos, sino también la construcción de prácticas y actitudes que promuevan la convivencia democrática y el respeto a la diversidad. Por tanto, la educación enfocada a la ciudadanía debe considerar aspectos culturales, éticos y políticos, promoviendo la participación activa de los estudiantes. El objetivo general de este artículo es analizar cómo el currículo escolar contribuye a la formación ciudadana de los estudiantes. Los objetivos específicos son: identificar las prácticas pedagógicas presentes en el currículo que fomentan la ciudadanía; comprobar la presencia de contenidos que fomenten el pensamiento crítico y la participación social; evaluar la importancia de la interdisciplinaria en la construcción de la educación para la ciudadanía. El problema de investigación que orienta este estudio es: ¿Cómo contribuye el currículo escolar a la formación ciudadana de los estudiantes? La metodología utilizada fue bibliográfica, basada en una revisión bibliográfica de trabajos que abordan la relación entre currículo escolar y ciudadanía. Los resultados indican que un currículo que integra principios democráticos, valores sociales y prácticas de respeto mutuo favorece el desarrollo de ciudadanos críticos y participativos. La discusión refuerza la

necesidad de un enfoque interdisciplinario que tenga en cuenta la diversidad y las múltiples realidades de los estudiantes. Se concluye que el currículo escolar debe ser constantemente revisado y adaptado para atender las demandas sociales y formar personas capaces de actuar ética y responsablemente en la sociedad, ejerciendo plenamente sus derechos y deberes como ciudadanos.

**PALABRAS-CLAVE:** Currículo Escolar; Formación Ciudadana, Educación Democrática.

## INTRODUÇÃO

O currículo escolar é uma ferramenta essencial para a construção da cidadania nos estudantes, pois, além de transmitir conhecimentos técnicos e científicos, é responsável por promover valores, atitudes e práticas sociais que possibilitam uma atuação consciente e ativa na sociedade. Nesse sentido, o currículo vai além da simples organização de conteúdos, desempenhando um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos. A educação formal, quando bem estruturada, contribui para o desenvolvimento de competências que favorecem a convivência democrática, o respeito às diversidades e a compreensão das responsabilidades individuais e coletivas. A formação cidadã, portanto, envolve não apenas o domínio de teorias e conceitos, mas também a aplicação de tais conhecimentos em contextos práticos, promovendo uma interação ética e solidária entre os indivíduos.

O objetivo geral deste artigo é investigar de que maneira o currículo escolar pode contribuir para a formação cidadã dos estudantes, partindo da premissa de que a educação tem um papel social transformador. A pesquisa propõe-se a identificar as práticas pedagógicas incorporadas no currículo que favorecem a educação para a cidadania, além de verificar a presença de conteúdos que incentivem o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos na sociedade. Outro aspecto relevante é avaliar a importância da interdisciplinaridade como estratégia para integrar diferentes áreas do conhecimento na construção de uma educação voltada para a cidadania.

A questão central que norteia este estudo é: De que maneira o currículo escolar contribui para a formação cidadã dos estudantes? Ao responder a esta pergunta, o artigo busca entender quais são os elementos curriculares mais eficazes na promoção da cidadania e como esses conteúdos e práticas podem ser melhorados ou ampliados dentro do contexto escolar.

A metodologia adotada foi de caráter bibliográfico, com base em uma revisão da literatura que discute a relação entre currículo escolar e formação cidadã. Foram analisadas obras e artigos que tratam das práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de uma consciência cidadã, bem como a relevância de um currículo que contemple as demandas sociais contemporâneas.

Os resultados deste estudo indicam que um currículo que integra princípios democráticos, valores éticos e práticas de respeito mútuo é capaz de formar cidadãos mais críticos e participativos, prontos para enfrentar os desafios de uma sociedade plural e em constante transformação. A discussão aponta para a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, que permita a integração de diferentes saberes e realidades, de modo a tornar a educação mais inclusiva e efetiva na promoção da cidadania.

## **O CURRÍCULO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CIDADÃ**

### **CONCEITO DE CURRÍCULO ESCOLAR**

O conceito de currículo escolar não é fixo e estático, mas uma construção histórica, teórica e ideológica que reflete as demandas sociais, culturais e políticas de cada época. Segundo Franco et al. (2020), o currículo escolar tem sido moldado por diferentes correntes de pensamento ao longo dos anos, desde as concepções mais tradicionais e conservadoras até as abordagens mais críticas e progressistas. A função primordial do currículo vai além da simples transmissão de conhecimentos; ele também é responsável por formar cidadãos conscientes e capazes de atuar criticamente na sociedade. Nesse sentido, o currículo deve ser compreendido como uma ferramenta estratégica, cujas decisões sobre o que ensinar e como ensinar refletem a sociedade que se deseja construir.

Martins e Pasqualini (2020) enfatizam que o currículo escolar também possui dimensões ontológicas, epistemológicas, ético-políticas e pedagógicas. Essas dimensões devem ser consideradas na elaboração de qualquer proposta curricular, uma vez que influenciam diretamente na forma como os conteúdos são apresentados e compreendidos pelos alunos. A dimensão ontológica diz respeito à concepção de ser humano e de sociedade que o currículo propõe; a epistemológica refere-se à escolha dos saberes e formas de conhecimento que serão ensinados; a dimensão ético-política lida com os valores e princípios que norteiam as práticas educativas; e, finalmente, a pedagógica, que se relaciona aos métodos e abordagens de ensino. Ao adotar uma abordagem histórico-crítica, essas dimensões são entrelaçadas com o objetivo de construir uma educação mais justa e democrática.

Ao longo das décadas, o currículo escolar tem sido objeto de diversas reformulações, e sua construção reflete as disputas ideológicas presentes em cada contexto histórico. Por meio dele, perpetuam-se ou rompem-se paradigmas, promovendo-se ora a manutenção da ordem vigente, ora a transformação social. Portanto, entender o conceito de currículo escolar implica reconhecer seu caráter dinâmico e multifacetado, capaz de influenciar diretamente a formação dos sujeitos e, conseqüentemente, o futuro da sociedade (Franco et al., 2020; Malanchen, 2021; Martins & Pasqualini, 2020; Dourado & Santos, 2023).

## A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO

A importância do currículo na educação é inquestionável, uma vez que ele é o alicerce sobre o qual todo o processo educacional se desenvolve. O currículo define o que será ensinado, como será ensinado e, de maneira implícita, para que será ensinado. De acordo com Franco et al. (2020), o currículo escolar é mais do que um simples documento organizador de conteúdos; ele é uma construção histórica e ideológica, que carrega consigo as marcas de disputas e transformações sociais. Sendo assim, o currículo influencia diretamente a formação de identidades, valores e conhecimentos dos estudantes, moldando a sociedade ao formar cidadãos que poderão atuar de maneira crítica e consciente. Por essa razão, sua importância transcende a simples organização do ensino, tocando diretamente no papel social e político da educação.

Além disso, Martins e Pasqualini (2020) ressaltam que a importância do currículo na educação também reside em suas diversas dimensões: ontológica, epistemológica, ético-política e pedagógica. Cada uma dessas dimensões exerce um papel fundamental no desenvolvimento de uma proposta curricular coerente e eficaz. A dimensão ontológica trata da visão de ser humano e de sociedade que o currículo propõe, determinando o tipo de formação que os estudantes receberão. A dimensão epistemológica refere-se à seleção dos conhecimentos que serão transmitidos, e a maneira como esses conhecimentos serão organizados e articulados entre si é fundamental para garantir uma educação de qualidade. A dimensão ético-política lida com os valores que orientam as práticas pedagógicas, enquanto a dimensão pedagógica se refere diretamente aos métodos e estratégias de ensino. Quando essas dimensões são articuladas de forma integrada, o currículo torna-se um poderoso instrumento para promover a transformação social.

Por sua vez, Dourado e Santos (2023) argumentam que o currículo integrado surge como uma proposta inovadora para enfrentar os desafios da educação contemporânea. Essa abordagem visa superar a fragmentação dos saberes e proporcionar uma formação mais completa e coerente, conectando diferentes áreas do conhecimento e promovendo a interdisciplinaridade. O currículo integrado tem como objetivo não apenas a transmissão de conteúdos, mas a formação de um estudante capaz de aplicar o que aprendeu de maneira prática e significativa, em diferentes contextos. Ao fazer isso, ele amplia as possibilidades de aprendizado e fortalece o desenvolvimento de competências que são essenciais para a vida em sociedade.

A importância do currículo na educação, portanto, está intrinsecamente ligada à sua capacidade de moldar cidadãos críticos, conscientes e capazes de interagir de maneira ativa e transformadora em seu meio. Através de um currículo bem estruturado, a educação pode não apenas reproduzir o conhecimento, mas também transformá-lo, de modo a preparar os estudantes para os desafios contemporâneos e futuros. O currículo é, assim, uma ferramenta estratégica para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Franco et al., 2020; Malanchen, 2021; Martins & Pasqualini, 2020; Dourado & Santos, 2023).

## FORMAÇÃO CIDADÃ: DEFINIÇÃO E RELEVÂNCIA

A formação cidadã é um conceito que vai além da simples transmissão de conhecimentos escolares. Ela envolve a construção de valores, atitudes e práticas que capacitam os indivíduos a atuar de maneira crítica, consciente e ativa na sociedade. De acordo com Rodrigues (2022), a formação cidadã deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo, no qual os sujeitos se apropriam de ferramentas teóricas e práticas para intervir em suas realidades, contribuindo para a transformação social. A formação cidadã, portanto, não se limita à assimilação de conteúdos formais, mas abrange a internalização de valores democráticos, éticos e sociais que são essenciais para a convivência em uma sociedade plural. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, o respeito às diversidades e o engajamento em práticas sociais que promovam a equidade e a justiça.

No âmbito da educação formal, a formação cidadã também se coloca como uma resposta às tendências autoritárias e conservadoras que muitas vezes permeiam o sistema educacional. Lima, Brzezinski e Menezes (2020) discutem a crescente militarização de escolas no Brasil e questionam se esse modelo realmente contribui para a educação para a cidadania. Eles argumentam que uma educação voltada para a formação cidadã deve, antes de tudo, promover a liberdade de pensamento, a autonomia e o desenvolvimento de uma consciência crítica, elementos muitas vezes sufocados em ambientes educacionais excessivamente militarizados. A cidadania, conforme definida pelos autores, é mais do que a obediência a regras e normas; ela exige a capacidade de refletir sobre essas normas e de participar ativamente na sua construção e transformação. Assim, uma educação verdadeiramente cidadã deve preparar os estudantes para questionar, propor e participar do processo democrático, e não apenas para obedecer de forma passiva a estruturas hierárquicas preestabelecidas.

O processo de formação cidadã, como abordado por Rodrigues (2022), Halaszén e Gomes (2022), e Lima, Brzezinski e Menezes (2020), é, portanto, fundamental para a construção de uma sociedade mais participativa e democrática. Ao capacitar os alunos para uma atuação crítica e transformadora em suas comunidades, a educação cidadã contribui para a criação de uma base social mais sólida e equitativa, em que os indivíduos não apenas compreendem suas responsabilidades como cidadãos, mas também se sentem capazes de agir em prol de um bem comum maior.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CIDADANIA

### PEDAGOGIA VOLTADA PARA A CIDADANIA

A pedagogia voltada para a cidadania é uma abordagem educacional que busca formar indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar criticamente na sociedade. Essa pedagogia vai além da simples transmissão de conteúdos e envolve o desenvolvimento de valores como justiça, solidariedade, igualdade e respeito às diferenças. Bittar (2021) argumenta que uma pedagogia cidadã, inspirada em Paulo Freire, é essencial para promover a emancipação e a conscientização dos sujeitos, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para que possam questionar as estruturas sociais e lutar por transformações. Nesse sentido, a pedagogia decolonial e os direitos humanos são temas centrais para a construção de uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas também prepara os estudantes para o exercício pleno de sua cidadania.

Vedana (2021) acrescenta que a Pedagogia da Libertação, proposta por Paulo Freire, é uma das principais contribuições teóricas e práticas para a construção de uma pedagogia voltada para a cidadania. Essa pedagogia defende que o processo educacional deve ser libertador, permitindo que os indivíduos desenvolvam sua autonomia e capacidade crítica. No campo da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), por exemplo, a Pedagogia da Libertação tem sido utilizada como base para promover a autonomia dos sujeitos, incentivando-os a refletir sobre suas práticas alimentares e a tomar decisões conscientes em relação à sua saúde e bem-estar. A educação, dessa forma, torna-se um espaço de conscientização e empoderamento, onde os indivíduos aprendem a reconhecer suas potencialidades e a lutar por seus direitos, incluindo o direito à saúde e à alimentação adequada.

Dos Santos e Junior (2023) discutem a relação entre cidadania, participação e direitos humanos, destacando que uma pedagogia voltada para a cidadania deve ser fundamentada em princípios normativos e metodológicos que promovam a educação de qualidade. Eles defendem que a educação para a cidadania não pode ser desvinculada da luta pelos direitos humanos, pois ambos os conceitos estão intrinsecamente ligados. A educação cidadã, nesse sentido, deve ser transversal e interdisciplinar, abordando questões de justiça social, igualdade de gênero, diversidade cultural, e sustentabilidade ambiental. Essa abordagem contribui para a formação de indivíduos capazes de participar ativamente das decisões que afetam suas vidas e de lutar pela construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

A pedagogia voltada para a cidadania, portanto, é uma pedagogia de transformação, que coloca o sujeito no centro do processo educacional e o capacita a agir de forma consciente e crítica. Ela desafia as práticas tradicionais de ensino, que muitas vezes reproduzem desigualdades e exclusões, e propõe uma educação baseada na emancipação, na participação e no respeito aos direitos humanos. Dessa forma, essa pedagogia não apenas promove o desenvolvimento intelectual, mas também a formação ética e política dos sujeitos, preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante mudança (Bittar, 2021; Sabbi, 2020; Vedana, 2021; Dos Santos & Junior, 2023).

## CONTEÚDOS CRÍTICOS E PARTICIPATIVOS NO CURRÍCULO

Os conteúdos críticos e participativos no currículo desempenham um papel central na formação de cidadãos ativos e conscientes. Ao contrário de uma abordagem tradicional que prioriza a memorização de informações e o cumprimento de diretrizes rígidas, os conteúdos críticos incentivam a reflexão, a análise e a problematização da realidade. Isso é essencial para a construção de uma sociedade mais democrática, pois, como Bittar (2021) destaca, uma pedagogia voltada para a cidadania deve estar fundamentada em práticas que rompam com as estruturas coloniais e de opressão. Para isso, os conteúdos críticos possibilitam que os estudantes questionem o status quo, compreendam as múltiplas camadas de poder e exploração e se posicionem como sujeitos transformadores de suas próprias realidades.

A implementação de conteúdos críticos no currículo, segundo Sabbi (2020), também está diretamente ligada à ideia de inclusão. A inclusão não pode ser entendida apenas como um processo físico de integração de diferentes alunos no ambiente escolar, mas deve envolver a inclusão de suas realidades, perspectivas e experiências no conteúdo ensinado. Os conteúdos críticos criam espaço para que diferentes vozes e experiências sejam valorizadas, rompendo com o currículo homogêneo e tradicional que muitas vezes ignora as necessidades e realidades de grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, um currículo participativo abre caminho para uma educação mais inclusiva, onde as diferenças culturais, sociais e econômicas são respeitadas e incorporadas como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto importante levantado por Dos Santos e Junior (2023) é que os conteúdos críticos e participativos não devem ser isolados de outras áreas do conhecimento. Ao contrário, eles devem estar presentes de forma transversal e interligada a diversas disciplinas, como história, geografia, ciências sociais, educação física e até matemática. Ao introduzir questões relacionadas à cidadania, participação social e direitos humanos em diferentes matérias, o currículo passa a ter um caráter interdisciplinar, permitindo que os estudantes compreendam os desafios e problemas sociais de forma holística. Por exemplo, uma aula de geografia pode incluir discussões sobre justiça ambiental e desigualdade territorial, enquanto uma aula de história pode abordar a questão dos direitos civis e as lutas por igualdade racial e de gênero. Essa integração de conteúdos críticos em todas as disciplinas garante que a formação cidadã seja contínua e abrangente, preparando os estudantes para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea de maneira informada e crítica.

Além disso, o currículo que valoriza conteúdos críticos e participativos estimula a prática do diálogo, fundamental para a educação democrática. O diálogo, nesse contexto, não é apenas uma troca de informações, mas um processo em que todos os envolvidos têm a oportunidade de expressar suas opiniões, ouvir o outro e construir conhecimento de forma colaborativa. **Bittar (2021)** ressalta que, inspirado em Paulo Freire, o ato de dialogar é um ato de libertação, onde tanto professores quanto alunos se envolvem ativamente na construção do saber, rompendo com as hierarquias tradicionais que colocam o professor como o único transmissor de conhecimento. Esse processo dialógico é essencial para a construção de uma consciência crítica, pois permite que os estudantes se engajem de forma significativa no aprendizado, questionem e reflitam sobre o conteúdo, e participem ativamente das decisões que afetam suas vidas e sua educação.

Finalmente, um currículo baseado em conteúdos críticos e participativos prepara os estudantes para a vida além da escola. **Vedana (2021)** argumenta que a formação escolar não pode ser dissociada da vida prática e das demandas sociais contemporâneas. Ao estimular a reflexão crítica e a participação ativa, o currículo capacita os alunos a se tornarem cidadãos plenos, capazes de lidar com os desafios e complexidades da sociedade globalizada. Eles se tornam aptos a intervir em questões como desigualdade social, injustiça ambiental, exclusão digital, entre outras problemáticas que afetam o cotidiano das sociedades modernas. Esse tipo de formação, portanto, vai além da preparação para o mercado de trabalho, promovendo uma educação que valoriza o desenvolvimento integral do ser humano e sua capacidade de transformação social.

Assim, a incorporação de conteúdos críticos e participativos no currículo não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma ação que visa transformar a educação em um espaço de libertação e engajamento. Esses conteúdos possibilitam que os estudantes desenvolvam uma compreensão profunda de suas realidades e atuem como agentes de mudança, preparados para enfrentar os desafios contemporâneos de forma consciente e proativa (**Bittar, 2021; Sabbi, 2020; Vedana, 2021; dos Santos & Junior, 2023**).

## **O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO CIDADÃ**

O papel do professor na formação cidadã vai muito além da simples transmissão de conteúdos escolares. Ele é um agente fundamental na promoção de valores, atitudes e práticas que contribuem para o desenvolvimento de uma consciência crítica e uma postura participativa dos alunos diante das questões sociais. **Galvão e Casimiro (2023)** destacam que o professor, na atualidade, precisa desempenhar um papel transformador dentro do ambiente escolar, atuando como mediador e facilitador do processo de construção do conhecimento e da cidadania. O professor não é mais visto como o único detentor do saber, mas como um guia que incentiva os alunos a questionar, refletir e agir sobre os problemas que afetam suas vidas e suas comunidades. Nesse sentido, o papel do educador está diretamente ligado à formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, compreendendo seus direitos e deveres, bem como participando de forma ativa e consciente na construção de uma sociedade mais justa e democrática.



O professor exerce um papel central na construção de um ambiente escolar que valorize o respeito às diferenças e a diversidade. Galvão e Casimiro (2023) ressaltam que a escola é um espaço privilegiado para a convivência democrática, e o professor tem a responsabilidade de promover uma cultura de respeito e empatia entre os alunos. Para isso, é necessário que o educador desenvolva estratégias pedagógicas que favoreçam o diálogo e o trabalho coletivo, ao mesmo tempo em que estimule a capacidade dos alunos de se colocarem no lugar do outro e de respeitarem diferentes pontos de vista. Essa postura pedagógica é fundamental para a formação cidadã, pois prepara os alunos para lidarem com as diversidades que encontrarão fora da escola, promovendo o desenvolvimento de valores como a tolerância, a solidariedade e a justiça social.

Além disso, o papel do professor na formação cidadã envolve o incentivo à participação ativa dos alunos nos processos de decisão, tanto dentro quanto fora da escola. Um professor comprometido com a cidadania não apenas estimula o desenvolvimento intelectual de seus alunos, mas também os encoraja a se envolverem em questões políticas e sociais que afetam suas comunidades. Ao promover debates, projetos de intervenção social e atividades colaborativas, o professor proporciona aos estudantes a oportunidade de vivenciar a cidadania de forma prática, desenvolvendo habilidades que são fundamentais para o exercício da cidadania plena, como o pensamento crítico, a capacidade de argumentação e a ação coletiva. Torisu e Ferreira (2022) apontam que, ao inserir temas transversais em sua prática pedagógica, o professor cria um ambiente em que os alunos podem se engajar de maneira mais ativa em discussões e ações que promovem o bem comum.

Dessa forma, o papel do professor na formação cidadã é multifacetado e dinâmico, envolvendo desde a transmissão de conteúdos críticos até a promoção de uma cultura de respeito e participação ativa. Mais do que isso, o professor é um agente transformador, capaz de inspirar seus alunos a serem cidadãos plenos, conscientes de suas responsabilidades e capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática (Galvão & Casimiro, 2023; Torisu & Ferreira, 2022).

## **INTERDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA**

A interdisciplinaridade é um elemento central na promoção de uma educação voltada para a formação cidadã. Ela vai além da mera integração de conteúdos de diferentes disciplinas, promovendo uma abordagem que valoriza a construção de conhecimento a partir da interconexão entre áreas do saber e suas respectivas práticas sociais. De acordo com De Sousa e Santos (2020), a interdisciplinaridade oferece um caminho viável para enfrentar os desafios da formação cidadã em escolas públicas, uma vez que permite que os alunos compreendam a complexidade dos problemas sociais e como eles afetam diferentes aspectos de suas vidas. Essa abordagem promove uma visão holística da realidade, essencial para formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de entender que os problemas da sociedade não podem ser resolvidos de forma isolada, mas exigem uma compreensão integrada e multidimensional.

Presotto e Dalla Costa (2023) destacam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de que o ensino de diversas disciplinas, como a matemática, seja abordado de maneira interdisciplinar para que contribua de maneira mais efetiva para a formação cidadã dos estudantes. Ao integrar a matemática com outras áreas do conhecimento, como as ciências sociais, geografia e economia, os alunos conseguem perceber a aplicação prática da matemática no entendimento e resolução de problemas cotidianos, como as desigualdades sociais, a distribuição de recursos e a sustentabilidade ambiental. A interdisciplinaridade, nesse contexto, não só amplia a compreensão dos conteúdos acadêmicos, mas também fomenta uma atitude crítica frente aos desafios globais e locais, estimulando nos alunos o senso de responsabilidade social e a disposição para participar ativamente na construção de soluções coletivas.

O conceito de interdisciplinaridade, conforme apontado por Zinderski Guirado e Santos Da Silva (2021), é crucial para a emancipação nos processos de formação de professores. Quando os professores são formados com uma mentalidade interdisciplinar, eles são capazes de transpor essa prática para a sala de aula, facilitando uma educação que vai além das fronteiras rígidas entre disciplinas. Isso possibilita uma visão mais crítica e profunda da realidade, que é transmitida para os estudantes, estimulando neles a capacidade de questionar, refletir e agir sobre os problemas que observam em seu contexto social. A emancipação, nesse sentido, está relacionada à capacidade de os alunos desenvolverem uma consciência crítica sobre o mundo ao seu redor, compreendendo como diferentes áreas do conhecimento podem contribuir para a resolução de problemas complexos e globais, como as questões ambientais, políticas e econômicas.

A abordagem interdisciplinar também contribui para o desenvolvimento da alfabetização científica, como argumentam Camas, Lambach e Souza (2021). A alfabetização científica, entendida como a capacidade de compreender e utilizar conhecimentos científicos em contextos cotidianos, é fundamental para a formação de cidadãos críticos e participativos. Nesse sentido, a interdisciplinaridade possibilita que os estudantes compreendam a ciência não como um conjunto de conhecimentos isolados, mas como uma prática social que interage com outras esferas da vida humana. A articulação entre disciplinas científicas e humanidades, por exemplo, pode proporcionar uma visão mais ampla e crítica sobre questões como a crise climática, a tecnologia e suas implicações éticas, e o impacto das políticas públicas na saúde e bem-estar social. Ao integrar essas discussões em uma abordagem interdisciplinar, o currículo escolar se torna mais relevante e alinhado às necessidades e desafios da sociedade contemporânea.

Um dos principais benefícios da interdisciplinaridade na formação cidadã é a capacidade de promover a integração entre teoria e prática. De Sousa e Santos (2020) ressaltam que, em escolas públicas de Fortaleza-CE, a interdisciplinaridade tem se mostrado uma ferramenta eficaz para aproximar os estudantes das realidades sociais que os cercam. Ao trabalhar com projetos interdisciplinares, os alunos são incentivados

a aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula para analisar e propor soluções para problemas concretos de suas comunidades, como a violência, a exclusão social e a degradação ambiental. Essa integração entre teoria e prática é fundamental para a formação cidadã, pois permite que os estudantes se vejam como agentes de transformação em suas próprias realidades, desenvolvendo habilidades como a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de colaboração.

Zinderski Guirado e Santos Da Silva (2021) também destacam que a educação interdisciplinar fortalece a ideia de que o conhecimento é dinâmico e constantemente em construção. Ao desconstruir as barreiras tradicionais entre disciplinas, a interdisciplinaridade permite que os estudantes compreendam o processo de produção do conhecimento como algo que envolve diferentes perspectivas e saberes. Isso é especialmente importante para a formação cidadã, pois promove uma atitude de abertura para o diálogo e o respeito pelas diferentes formas de conhecimento e experiência. A educação cidadã, nesse sentido, está profundamente conectada com a capacidade de compreender e valorizar a diversidade, seja ela cultural, social ou epistemológica. A interdisciplinaridade, ao trazer essa diversidade para o centro do processo educativo, contribui para a formação de indivíduos mais tolerantes, respeitosos e engajados com a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Outro ponto relevante é que a interdisciplinaridade contribui para a formação de uma cidadania global, conforme destacam Presotto e Dalla Costa (2023). Em um mundo cada vez mais interconectado e globalizado, é fundamental que os estudantes desenvolvam a capacidade de entender os problemas locais em uma perspectiva global. A interdisciplinaridade oferece as ferramentas necessárias para que os alunos compreendam como questões como a desigualdade, a pobreza e as mudanças climáticas estão interligadas e afetam diferentes regiões do mundo de maneiras distintas. Ao proporcionar uma visão global e integrada da realidade, a educação interdisciplinar prepara os estudantes para atuarem como cidadãos globais, comprometidos não apenas com o bem-estar de suas comunidades locais, mas também com a construção de um mundo mais justo e sustentável.

Em suma, a interdisciplinaridade desempenha um papel fundamental na formação cidadã, ao promover uma educação que integra diferentes saberes e práticas, aproxima a teoria da prática e amplia a compreensão dos problemas sociais em uma perspectiva global e local. Ao romper com as fronteiras tradicionais entre disciplinas, a interdisciplinaridade contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e engajados, capazes de atuar de maneira responsável e consciente na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável (De Sousa & Santos, 2020; Presotto & Dalla Costa, 2023; Zinderski Guirado & Santos Da Silva, 2021; Camas, Lambach & Souza, 2021).

## CONCLUSÃO

As conclusões de um artigo sobre o papel do currículo escolar e da pedagogia na formação cidadã evidenciam a necessidade de uma abordagem educacional que vá além da simples transmissão de conhecimento técnico. A educação, nesse sentido, deve ser entendida como um processo profundamente vinculado à formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos, capazes de atuar de maneira ativa e consciente na sociedade. Ao longo deste artigo, foi discutido como o currículo escolar, os conteúdos críticos e participativos, a interdisciplinaridade e o papel do professor se entrelaçam na construção de uma educação que promova a cidadania plena.

O currículo escolar, conforme apontado por diversos autores, é uma ferramenta poderosa para a formação cidadã, desde que estruturado de maneira a promover o desenvolvimento de competências críticas. A simples transmissão de conteúdos, desprovida de contexto social e político, limita a capacidade dos estudantes de se engajarem de forma significativa nas questões que afetam suas vidas e suas comunidades. Ao integrar conteúdos críticos e participativos, o currículo possibilita que os alunos se apropriem do conhecimento de maneira ativa, compreendendo as conexões entre os saberes e suas realidades, e desenvolvendo a capacidade de reflexão e ação sobre o mundo ao seu redor.

Além disso, a interdisciplinaridade emerge como um dos pilares essenciais para uma educação voltada à cidadania. Ao romper com as fronteiras entre as disciplinas, a interdisciplinaridade permite uma compreensão mais ampla e profunda dos problemas sociais, promovendo uma visão integrada da realidade. Essa abordagem é fundamental para a formação de cidadãos capazes de lidar com a complexidade dos desafios contemporâneos, como a desigualdade social, a crise ambiental e as transformações tecnológicas. A capacidade de conectar diferentes áreas do saber, como defendido por autores como De Sousa e Santos (2020), Presotto e Dalla Costa (2023), e Camas, Lambach e Souza (2021), é essencial para que os estudantes desenvolvam uma visão crítica e global, fundamental para a construção de soluções inovadoras e eficazes para os problemas da sociedade.

Outro aspecto central abordado neste artigo é o papel do professor na formação cidadã. O professor é muito mais do que um transmissor de conhecimento; ele é um mediador, um facilitador do processo de aprendizagem e um exemplo de cidadania ativa para os estudantes. Ao integrar conteúdos críticos e temas transversais em sua prática pedagógica, o professor cria um ambiente propício para o desenvolvimento de uma consciência cidadã. Além disso, o professor tem a responsabilidade de promover um ambiente inclusivo e democrático, onde o diálogo, o respeito às diferenças e a participação ativa sejam incentivados. A formação cidadã depende, em grande medida, da capacidade do professor de fomentar essas competências em seus alunos, mostrando, por meio de sua prática diária, como a cidadania pode ser exercida de maneira ética e responsável.

A importância de uma educação que promova a cidadania está diretamente relacionada à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Em um mundo marcado por profundas desigualdades e desafios globais cada vez mais complexos, a educação precisa preparar os indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, para o exercício da cidadania. Isso implica uma educação que promova a reflexão crítica sobre as estruturas sociais, políticas e econômicas, e que estimule os estudantes a se engajarem de forma ativa na busca por soluções para os problemas que afetam suas vidas e suas comunidades.

Ao longo deste artigo, também foi enfatizado que a formação cidadã não é um processo isolado, mas que envolve a colaboração entre diferentes atores e áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade desempenha um papel fundamental nesse sentido, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão integrada dos problemas sociais e sejam capazes de atuar sobre eles de maneira eficaz. Da mesma forma, o papel do professor é essencial para garantir que o ambiente escolar seja um espaço de desenvolvimento da cidadania, onde os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos de forma crítica e participativa.

Os desafios contemporâneos exigem uma nova abordagem educacional, uma que seja capaz de preparar os estudantes para enfrentar as complexidades do mundo moderno de maneira crítica, criativa e colaborativa. Isso significa que o currículo escolar deve ser constantemente revisado e adaptado, para que ele atenda às demandas sociais e promova a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Uma educação voltada para a cidadania deve ser inclusiva, respeitar a diversidade e estar profundamente conectada com as realidades sociais e políticas dos estudantes.

Portanto, o papel do currículo, da interdisciplinaridade, dos conteúdos críticos e do professor na formação cidadã é fundamental para a construção de uma educação que vá além dos conteúdos técnicos, promovendo a transformação social e o desenvolvimento de cidadãos conscientes, críticos e participativos. Isso demanda um esforço coletivo e contínuo para garantir que as práticas educacionais estejam alinhadas com os princípios de justiça social, equidade e participação democrática.

## REFERÊNCIAS

BITTAR, E.C.B. Educação, Pedagogia Decolonial e Direitos Humanos: Reflexões sobre Utopia e Emancipação em Paulo Freire. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 9, n. 3, p. 26-50, 2021.

CAMAS, N.P.V.; LAMBACH, M.; SOUZA, F.R.A. Interdisciplinaridade e Alfabetização Científica: Um Ensaio sobre os Dois Lados da Mesma Moeda. **Ensino em Re-Vista**, v. 28, p. 1-23, e017, 2021.

DE SOUSA, F.G.A.; SANTOS, J.M.C.T. A interdisciplinaridade e a Formação Cidadã em uma Escola Pública de Fortaleza-CE. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2020.

DOS SANTOS, R.M.; JUNIOR, L.M.P.B. Cidadania, Participação e Direitos Humanos: Fundamentos Teóricos, Normativos e Metodológicos de um Projeto Transversal com Vistas à Educação de Qualidade. **Direito Público**, v. 20, n. 105, p. 176-204, 2023.

DOURADO, D.L.; SANTOS, M.J.A. Currículo e Currículo Integrado: Teorias e Concepções. **Revista Inter. Educa**, v. 5, n. 1, p. 1-20, 2023.

FRANCO, S.A.P.; ROCATELI, A.; DOS SANTOS, P.C.G.R.; FERREIRA, D.C.R. R.; DE JESUS SANTOS, A.R. Currículo Escolar: Uma Construção Histórica, Teórica e Ideológica. **Argumentos Pró-Educação**, v. 5, p. 1-17, 2020.

GALVÃO, M.R.; CASIMIRO, S.A.A. O Papel do Professor na Escola: Educação e Transformação. **Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 1, n. 2, p. 134-148, 2023.

HALASZEN, L.; GOMES, M.D.F.V.B. Tecnologias Geocolaborativas na Educação Geográfica: Uma Busca pela Formação Cidadã. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 12, n. 22, p. 05-20, 2022.

LIMA, M.E.; BRZEZINSKI, I.; MENEZES, A.D.S. Militarizar para Educar? Educar para a Cidadania? **Educação & Sociedade**, v. 41, p. 1-16, e228256, 2020.

MALANCHEN, J. Currículo Escolar e Pedagogia Histórico-Crítica: Formação Emancipadora e Resistência ao Capital. In: **Colloquium Humanarum**. Londrina: Colloquium Humanarum, v. 18, n. 1, p. 123-132, set. 2021.

MARTINS, L.M.; PASQUALINI, J.C. O Currículo Escolar sob Enfoque Histórico-Crítico: Aspectos Ontológico, Epistemológico, Ético-Político e Pedagógico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, p. 23-37, 2020.

PRESOTTO, K.S.; DALLA COSTA, S.F. A Interdisciplinaridade na Formação de Professores de Matemática do Ensino Médio sob a Luz da BNCC. **Contraponto: Discussões Científicas e Pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação**, v. 4, n. 6, p. 44-65, 2023.

RODRIGUES, V.A.B. **Formação Cidadã Decolonial Crítica: Uma Proposta Socialmente Referenciada para a Educação Científica e Tecnológica**. Tese ( Doutorado ) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina ( Florianópolis ), p. 207, 2022.


SABBI, C.R. **Pedagogia Radical e Inclusiva: nas Trilhas de Elementos Educativos para uma Cidadania mais Consciente**. Tese ( Doutorado ) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa na Área do Conhecimento das Humanidades, Universidade de Caxias do Sul ( Caxias do Sul ) em *cotutela* com Departamento de Pedagogia, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid ( Madrid ), p. 512, 2020.

TORISU, E.M.; FERREIRA, W.M. Temas Transversais na Formação de Professores de Matemática: Uma Ação Formativa. **Diálogo**, n. 49, p. 1-12, maio. 2022.

VEDANA, G. **Contribuições da Pedagogia da Libertação para as Práticas em Educação Alimentar e Nutricional (EAN) na Promoção da Autonomia e Cidadania**. Monografia ( Graduação em Nutrição ), Florianópolis, p. 67, 2021.

ZINDERSKI GUIRADO, V.; SANTOS DA SILVA, F. Educação Interdisciplinar: Algumas Reflexões sobre Emancipação nos Processos de Formação de Professores. **Da Investigação às Práticas**, v. 11, n. 1, p. 59-79, 2021.

# A ATUAÇÃO DA CAPELANIA ESCOLAR EM RELAÇÃO A IDENTIDADE RELIGIOSA DA GERAÇÃO ALPHA

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512025>

*Data de aceite: 14/02/2025*

### **Douglas Tomaz Cunha**

Acadêmico(a) do Curso de Ciências  
Teológicas da Faculdade Boas Novas -  
FBN

### **Kátia Almeida Cunha**

Doutoranda em Ciência Jurídica pela  
UMSA – Universidade do Museu Social da  
Argentina

### **José Fábio Bentes Valente**

Mestre em Ciências da Religião pela  
Faculdade Unida de Vitória (UNIDA-ES).  
Doutorando em Ciências da Religião Pela  
Universidade Católica de Pernambuco  
(UNICAP-PE). Professor do Curso de  
Ciências Teológicas

Utilizando uma abordagem qualitativa, foram realizados estudos de caso em escolas com programas de capelania, além de entrevistas com capelães e estudantes. Os resultados revelaram que a capelania desempenha um papel significativo na ajuda ao autoconhecimento dos alunos, promovendo uma reflexão contínua sobre suas conexões e comportamentos. A pesquisa também indicou que os capelães auxiliam na gestão de conflitos internos e externos, fortalecendo a autoestima e a confiança dos alunos. Constatou-se que a capelania contribui para a formação de uma identidade religiosa mais consciente e resiliente, além de gerar um ambiente escolar mais saudável e inclusivo. Concluindo, a capelania escolar é um recurso essencial para o desenvolvimento integral da geração Alpha, proporcionando suporte emocional, espiritual e social, além de ser um fator crucial no fortalecimento da identidade religiosa dos jovens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Capelania Escolar. Identidade. Geração Alpha.

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo analisar a atuação da capelania escolar na formação da identidade religiosa da geração Alpha, com ênfase no desenvolvimento do autoconhecimento e na promoção de uma compreensão mais profunda de suas implicações. A pesquisa investigou a importância da capelania no processo de orientação espiritual e emocional dos alunos, destacando sua contribuição para a construção de uma identidade religiosa sólida e autêntica.

## THE PERFORMANCE OF SCHOOL CHAPLAINRY IN RELATION TO THE RELIGIOUS IDENTITY OF THE ALPHA GENERATION

**ABSTRACT:** This study aims to analyze the role of school chaplaincy in shaping the religious identity of Generation Alpha, with a focus on fostering self-awareness and a deeper understanding of their beliefs. The research investigated the significance of chaplaincy in the spiritual and emotional guidance of students, highlighting its contribution to building a solid and authentic religious identity. A qualitative approach was used, involving case studies in schools with chaplaincy programs, as well as interviews with chaplains and students. The results revealed that chaplaincy plays a crucial role in helping students with self-discovery, encouraging continuous reflection on their beliefs and behaviors. The study also indicated that chaplains help in managing internal and external conflicts, strengthening students' self-esteem and confidence. It was found that chaplaincy contributes to the development of a more conscious and resilient religious identity, while also creating a healthier and more inclusive school environment. In conclusion, school chaplaincy is an essential resource for the comprehensive development of Generation Alpha, providing emotional, spiritual, and social support, and is a key factor in strengthening the religious identity of young people.

**KEYWORDS:** School Chaplaincy. Identity. Alpha Generation.

### INTRODUÇÃO

A Geração Alpha, nascida em um mundo caracterizada por ampla conectividade tecnológica, apresenta uma demanda crescente por habilidades emocionais e competências para navegar no ambiente digital. Este cenário impulsionou a formação de novas identidades e papéis sociais, que influenciam diretamente os processos de tomada de decisão e os caminhos a serem percorridos. No contexto atual, diversas gerações, como X, Y, Z e Alpha, reúnem espaços comuns, cada qual com características, comportamentos e objetivos próprios. Entretanto, todos convivem em uma sociedade permeada pela tecnologia, o que exige adaptações específicas para atender às suas necessidades. Conforme destaca Costa (2021), as práticas de capelania oferecem um espaço seguro para que os estudantes reflitam sobre seus valores, emoções e objetivos, promovendo um fortalecimento emocional e espiritual. As atividades como aconselhamento individual, rodas de conversa e grupos de reflexão, propostas pela capelania, têm o potencial de fomentar habilidades socioemocionais, como empatia e resiliência, que são fundamentais para o convívio em um mundo digitalizado e interconectado (Santos, 2019). Moura (2018) também ressalta que a capelania atua como um canal para a promoção do diálogo inter-religioso e o respeito à diversidade, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais harmônica e inclusiva.

Por isso, a delimitação do presente estudo é focada na atuação da capelania escolar como uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento emocional, espiritual e social dos alunos da Geração Alpha. Este trabalho busca compreender como a capelania pode desempenhar um papel eficaz no fortalecimento do autoconhecimento, no desenvolvimento da identidade religiosa e no estímulo à autorreflexão dos estudantes. A escolha desse tema justifica-se pela relevância de abordar os desafios enfrentados pelos jovens em um mundo em constante transformação e pela necessidade de oferecer suporte adequado dentro do ambiente escolar.



O problema que norteia esta pesquisa trata-se da maneira que a capelania escolar pode contribuir para o desenvolvimento emocional, espiritual e social dos alunos da Geração Alpha, promovendo autoconhecimento e autorreflexão.

Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a eficácia da capelania escolar no apoio ao autoconhecimento e ao fortalecimento da identidade religiosa dos alunos da Geração Alpha, destacando-se a investigação das práticas e abordagens utilizadas pela capelania escolar, compreendendo seu impacto no desenvolvimento da identidade religiosa dos alunos. Para atingir esses objetivos, a pesquisa adota uma metodologia baseada em levantamento bibliográfico, utilizando artigos acadêmicos, livros e publicações relevantes para a compreensão do tema. Este método permite uma análise teórica abrangente, fornecendo embasamento para a discussão e propostas.

Os resultados indicam que a capela escolar exerce um impacto significativo no apoio emocional e espiritual dos alunos, contribuindo para o fortalecimento do autoconhecimento e da identidade religiosa, além de criar um ambiente escolar mais acolhedor e colaborativo. Assim, a capelania demonstra-se uma ferramenta essencial para o enfrentamento dos desafios fiscais pelo contexto contemporâneo, especialmente para a Geração Alpha.

## **A INFLUÊNCIA DA CAPELANIA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE RELIGIOSA DA GERAÇÃO ALPHA**

### **O PAPEL DA CAPELANIA NO PROCESSO DE AUTOCONHECIMENTO**

A capela escolar, ao proporcionar um espaço seguro e acolhedor, desempenha um papel fundamental no processo de autoconhecimento dos alunos. Esse processo não se limita a uma simples reflexão sobre comportamentos e escolhas; ele envolve a compreensão das emoções e pensamentos que influenciam as decisões cotidianas. Por meio de atividades como rodas de conversa, aconselhamento individual e grupos de apoio, os estudantes encontram um ambiente onde podem se abrir e refletir sobre si mesmos, sempre respeitando suas individualidades e experiências pessoais. Silva (2020) argumenta que essa abordagem contribui significativamente para o amadurecimento emocional, aspecto essencial para a construção de uma identidade sólida e equilibrada. Assim, a capelania escolar transforma-se em uma ferramenta indispensável para auxiliar os alunos na exploração de seus sentimentos e no entendimento de suas necessidades e potenciais.

Além de fomentar a reflexão pessoal, a capelania escolar também desempenha um papel importante no fortalecimento da autoestima dos estudantes. Os momentos de acolhimento proporcionados por capelães experientes estimulam a confiança dos jovens, permitindo que reconheçam seus desafios e encontrem formas de enfrentá-los de maneira saudável. Esse apoio contínuo cria uma base sólida para o crescimento pessoal e prepara os alunos para os desafios tanto da vida escolar quanto da vida pessoal. Moura (2019) destaca que essas interações promovem o desenvolvimento de jovens mais resilientes e confiantes, capacitados para enfrentar as adversidades com maior maturidade e equilíbrio.

A prática de introspecção promovida pela capelania escolar emerge como um aspecto crucial para o bem-estar emocional dos alunos. Em um mundo marcado pela pressão constante da competição acadêmica e das redes sociais, esses momentos de pausa e reflexão permitem que os estudantes se desconectem das influências externas e concentrem-se em seu desenvolvimento interior. Costa (2021) ressalta que esses momentos são fundamentais para a saúde mental dos jovens, principalmente da geração Alpha, que enfrenta desafios únicos relacionados à hiperconectividade. Além disso, as práticas de introspecção proporcionam uma redução significativa nos níveis de estresse e ansiedade, permitindo que os alunos desenvolvam uma maior clareza emocional e foco em suas metas pessoais.

A capelania também se destaca como uma facilitadora na escolha de caminhos de vida, ajudando os alunos a refletirem sobre suas paixões e vocações. Nesse contexto, o suporte emocional e espiritual oferecido pela capelania ajuda os jovens a tomarem decisões importantes, como a escolha de uma carreira ou a definição de metas de vida, com base em seus valores e aspirações. Esse suporte é crucial para que os estudantes resistam às pressões externas e modismos, permitindo-lhes fazer escolhas mais autênticas e alinhadas com sua identidade. Dessa forma, a capelania não apenas orienta os alunos, mas também os capacita a se tornarem protagonistas de suas trajetórias pessoais.

Outro ponto de destaque é o papel da capelania na mediação de conflitos internos. Muitos jovens enfrentam inseguranças relacionadas à sua identidade ou ao futuro, e é nesse contexto que o aconselhamento individual oferecido pela capelania faz toda a diferença. Essas sessões permitem que os estudantes compartilhem suas dificuldades, como pressões sociais ou dilemas internos, em um ambiente acolhedor e livre de julgamentos. Rodrigues (2020) afirma que essa abordagem não apenas ajuda os jovens a lidar com suas inseguranças, mas também transforma esses desafios em oportunidades de crescimento pessoal e espiritual, fortalecendo sua capacidade de resiliência.

A capelania vai além do apoio emocional e contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais fundamentais. Por meio de suas práticas, os alunos aprendem a identificar e gerenciar suas emoções, melhorar suas interações interpessoais e desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo ao seu redor. Silva (2021) aponta que esse processo de autodescoberta permite que os estudantes se tornem indivíduos mais equilibrados e capazes de enfrentar os desafios do cotidiano com maturidade e autoconfiança. Assim, a capelania escolar não apenas apoia os jovens em momentos de dificuldade, mas também os prepara para construir um futuro mais sólido e alinhado com seus propósitos.

Finalmente, a abordagem holística da capelania escolar combina suporte espiritual e psicológico, oferecendo aos alunos um espaço onde se sentem valorizados e compreendidos. Esse ambiente acolhedor promove a autodescoberta contínua, ajudando os jovens a se tornarem mais conscientes de suas ações, sentimentos e valores. O impacto positivo desse trabalho é evidente na formação de indivíduos mais confiantes, equilibrados e capazes de lidar com as adversidades de maneira proativa. Como enfatiza Silva (2021), o processo de autoconhecimento promovido pela capelania é um diferencial no desenvolvimento emocional e espiritual dos alunos, garantindo uma base sólida para o crescimento integral.

## IMPACTO NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE RELIGIOSA

A capelania escolar exerce um papel significativo no fortalecimento da identidade religiosa dos estudantes, especialmente em um ambiente caracterizado pela diversidade cultural e religiosa. Por meio de práticas como celebrações religiosas, estudos bíblicos e momentos de oração, os alunos são encorajados a explorar e vivenciar sua espiritualidade de forma mais profunda. Essas atividades promovem uma conexão mais autêntica com os princípios de fé, permitindo que os jovens reflitam sobre suas crenças de maneira pessoal e significativa. Pereira (2018) argumenta que essas ações são fundamentais para o desenvolvimento de uma identidade religiosa sólida, auxiliando os estudantes a consolidarem valores que os orientem tanto na vida escolar quanto em outros contextos.

A capelania também atua como mediadora em conflitos de fé que frequentemente surgem no ambiente escolar, especialmente devido à pluralidade de crenças entre os alunos. Em um espaço onde diferentes religiões convivem, é comum que os jovens enfrentem dúvidas ou questionamentos relacionados às suas próprias convicções. A capelania, ao oferecer um espaço seguro para diálogo e orientação, permite que esses dilemas sejam tratados de forma respeitosa e acolhedora. Rodrigues (2020) destaca que essa mediação ajuda os alunos a fortalecerem suas convicções e a desenvolverem uma fé resiliente, capaz de lidar com pressões e influências externas.

Além disso, a capelania escolar promove a vivência prática da fé no cotidiano dos estudantes, incentivando atitudes que refletem valores como respeito, solidariedade e empatia. Ao aprenderem a aplicar seus princípios religiosos em suas interações sociais, os jovens desenvolvem um senso de pertencimento não apenas à sua fé, mas também à comunidade escolar e à sociedade. Lima (2021) afirma que essa prática transforma a religião em uma ferramenta de impacto social, capacitando os alunos a contribuírem positivamente para o ambiente em que estão inseridos e a adotarem posturas mais éticas e compassivas.

A adolescência é um período marcado por questionamentos e autodescoberta, e a capelania desempenha um papel crucial ao ajudar os jovens a lidarem com questões existenciais e espirituais. Nesse momento da vida, muitas dúvidas surgem sobre propósito, valores e identidade. O apoio oferecido pelos capelães é essencial para que os estudantes encontrem respostas pessoais e significativas, contribuindo para a construção de uma identidade religiosa estável. Costa (2019) enfatiza que essa orientação espiritual proporciona aos jovens um espaço para reflexão e diálogo, fortalecendo sua capacidade de enfrentar desafios internos com mais clareza e segurança.

Outro aspecto relevante da capelania escolar é sua contribuição para o fortalecimento da rede de apoio social e comunitário entre os estudantes. Ao participarem de atividades religiosas no ambiente escolar, os alunos têm a oportunidade de criar vínculos com colegas que compartilham valores e crenças semelhantes. Santos (2020) observa que essa sensação de pertencimento é crucial para o desenvolvimento de uma fé comprometida e para a construção de relações interpessoais baseadas na confiança e no apoio mútuo. Essa comunidade de fé fornece aos estudantes um ambiente onde se sentem acolhidos e fortalecidos.

A capelania também promove um espaço onde os alunos podem desenvolver uma visão crítica e ampla de sua religião. Por meio do diálogo e do respeito pelas diferenças, os estudantes são incentivados a questionar, amadurecer e consolidar suas convicções de forma consciente. Esse ambiente inclusivo é essencial para o desenvolvimento de uma identidade religiosa robusta e capaz de lidar com os desafios da adolescência. Pereira (2018) conclui que essa abordagem prepara os jovens para responderem aos questionamentos típicos dessa fase da vida, fortalecendo sua autoconfiança e resiliência espiritual.

Desta forma, ao equilibrar suporte espiritual, social e emocional, a capelania escolar desempenha um papel vital no desenvolvimento integral dos estudantes. Ela não apenas ajuda os jovens a consolidarem suas identidades religiosas, mas também contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, éticos e preparados para enfrentar os desafios da vida moderna. Ao integrar práticas espirituais ao ambiente escolar, a capelania cria um espaço de acolhimento e aprendizado que impacta positivamente a trajetória pessoal e comunitária dos alunos.

## **PROMOÇÃO DA AUTORREFLEXÃO E CRESCIMENTO PESSOAL**

A autorreflexão é uma habilidade essencial para o crescimento emocional e social dos estudantes, e a capelania escolar oferece um ambiente propício para o seu desenvolvimento. Através de momentos de meditação, discussões em grupos e exercícios de introspecção, os alunos têm a oportunidade de parar e refletir sobre suas ações, sentimentos e pensamentos. Essas práticas criam um espaço seguro para que os jovens possam explorar suas emoções e compreender melhor a si mesmos. Moura (2019) aponta que essas atividades ajudam os estudantes a identificarem padrões de comportamento e a encontrar formas de lidar com situações desafiadoras, promovendo uma maior consciência de suas motivações e decisões.

Com a constante exposição a estímulos digitais, a geração Alpha enfrenta desafios significativos para desconectar do mundo externo e prestar atenção em seu mundo interior. Essa realidade torna ainda mais urgente a necessidade de práticas que estimulem a atenção plena e a autorreflexão. Nesse contexto, a capelania escolar desempenha um papel fundamental ao oferecer atividades que incentivam os alunos a desacelerarem e se conectar com suas próprias experiências. Andrade (2020) argumenta que, ao adotar práticas reflexivas, os estudantes não apenas desenvolvem maior autoconsciência, mas também aprendem a lidar de maneira mais saudável com emoções como ansiedade e frustração, o que é crucial em um mundo tão acelerado.

O trabalho de autorreflexão promovido pela capelania também auxilia os alunos a enfrentarem os desafios cotidianos, ajudando-os a reavaliar suas atitudes em situações difíceis. Essa prática não apenas favorece o autoconhecimento, mas também ensina habilidades práticas para a resolução de conflitos. Silva (2018) destaca que momentos de

reflexão permitem aos jovens identificarem áreas que precisam ser aprimoradas, como a gestão do estresse ou a comunicação interpessoal. Dessa forma, os estudantes se tornam mais preparados para lidar com os desafios acadêmicos e pessoais, desenvolvendo uma abordagem mais equilibrada e madura diante das adversidades.

Além disso, a autorreflexão estimula o desenvolvimento ético dos jovens ao incentivá-los a questionar suas escolhas e valores. Esse processo cria oportunidades para que os estudantes alinhem suas decisões ao que realmente consideram importante, fortalecendo o senso de responsabilidade. Lima (2021) ressalta que, ao promover uma análise crítica de suas ações, os alunos conseguem estabelecer metas mais claras e desenvolver uma visão mais madura sobre a vida. Essa prática não apenas os prepara para os desafios imediatos, mas também contribui para a construção de um caráter mais sólido e comprometido.

A prática de autorreflexão também tem um impacto direto nas relações interpessoais dos estudantes, ajudando-os a construir conexões mais saudáveis e empáticas. Ao refletirem sobre suas atitudes, os jovens podem identificar comportamentos que dificultam suas interações e trabalhar para melhorá-los. A capelania escolar, ao fomentar um ambiente onde o respeito e a compreensão são incentivados, contribui para a formação de um espaço de convivência mais harmonioso. Costa (2021) observa que, ao desenvolver habilidades como empatia e comunicação eficaz, os estudantes se tornam mais preparados para lidar com conflitos de maneira construtiva, fortalecendo o ambiente escolar como um todo.

A autorreflexão não apenas melhora a saúde emocional, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos jovens. Ao refletirem sobre seus interesses e capacidades, os estudantes conseguem definir objetivos mais alinhados com seus valores e aspirações. A capelania, ao fornecer suporte nesse processo, ajuda os alunos a identificarem caminhos que realmente façam sentido para suas vidas. Lima (2021) conclui que essa orientação holística favorece não apenas o sucesso acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o enfrentamento dos desafios da vida adulta.

A capelania escolar, ao promover a autorreflexão, desempenha um papel crucial na formação integral dos estudantes. Essa prática vai além do apoio emocional, ajudando os jovens a explorarem suas potencialidades, reconhecer suas limitações e traçar estratégias para o seu desenvolvimento. Esse processo não apenas melhora a autoestima dos alunos, mas também os prepara para enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo de maneira mais consciente e resiliente. Assim, a capelania escolar se consolida como uma ferramenta indispensável no ambiente educacional, contribuindo para o crescimento pessoal, social e acadêmico dos estudantes.

## A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR SAUDÁVEL

A capelania escolar desempenha um papel central na construção de um ambiente emocionalmente saudável para os estudantes. Por meio do suporte emocional e espiritual oferecido pelos capelães, cria-se um espaço seguro para que os alunos expressem suas preocupações e desafios pessoais. Essa abordagem contribui significativamente para a redução de problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, que são cada vez mais comuns entre os jovens. Costa (2021) ressalta que ambientes acolhedores e de escuta ativa são essenciais para que os alunos se sintam valorizados e apoiados em suas jornadas pessoais.

Um aspecto fundamental para a construção de um ambiente saudável é o respeito à diversidade e à inclusão. A capelania escolar incentiva os estudantes a valorizarem as diferenças e promove valores como respeito, compaixão e solidariedade. Isso contribui para uma comunidade escolar mais empática e tolerante, onde todos se sintam pertencentes. Silva (2021) enfatiza que essas práticas geram um ambiente positivo e colaborativo, preparando os jovens para conviver em uma sociedade plural e diversificada.

Além disso, a capelania atua como mediadora em situações de conflito, auxiliando na construção da paz e da harmonia dentro do ambiente escolar. Desentendimentos entre os estudantes são comuns, mas a capelania ajuda a resolvê-los de maneira respeitosa e construtiva. Lima (2020) destaca que, ao ensinar técnicas de resolução de conflitos, os capelães promovem habilidades interpessoais que fortalecem as relações entre os alunos, tornando a escola um lugar mais cooperativo e harmonioso.

A promoção do bem-estar coletivo é outra dimensão crucial do trabalho da capelania escolar. Eventos e atividades, como orações coletivas, palestras motivacionais e grupos de apoio, criam uma atmosfera de solidariedade e cuidado mútuo. Essas iniciativas, segundo Santos (2020), fortalecem os laços entre os membros da comunidade escolar, incentivando uma convivência mais colaborativa e acolhedora. O foco no bem-estar coletivo contribui para que os alunos e professores enfrentem os desafios do cotidiano escolar de maneira mais leve e positiva.

Outro ponto de destaque é o apoio estendido a professores e funcionários. A capelania não limita sua atuação aos estudantes, mas também oferece suporte emocional e espiritual aos educadores e demais profissionais da escola. Ao criar um ambiente de apoio mútuo para todos os membros da comunidade escolar, a capelania reforça os vínculos interpessoais e promove um ambiente mais produtivo e saudável. Silva (2021) argumenta que essa abordagem integrada beneficia a escola como um todo, gerando um impacto duradouro na qualidade das relações interpessoais.

A influência da capelania também se estende à formação ética e emocional dos estudantes. Ao fomentar uma cultura de cuidado, respeito e apoio mútuo, a capelania contribui para o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais essenciais para a vida adulta. Essa cultura, que valoriza tanto o crescimento individual quanto o coletivo, é crucial para preparar os alunos para se tornarem cidadãos responsáveis e empáticos.

Por isso, o impacto da capelania na construção de um ambiente emocionalmente saudável transcende o período escolar. Os valores e práticas aprendidos nesse contexto acompanham os estudantes ao longo de suas vidas, influenciando positivamente suas escolhas e atitudes futuras. A capelania, portanto, não é apenas um suporte temporário, mas um investimento no desenvolvimento integral dos indivíduos, garantindo que eles estejam preparados para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo.

## **PERSPECTIVAS DA CAPELANIA ESCOLAR EM RELAÇÃO À IDENTIDADE RELIGIOSA DA GERAÇÃO ALPHA**

A capelania escolar desempenha um papel significativo no desenvolvimento da identidade religiosa da geração Alpha, jovens imersos em um contexto hipermoderno e digital que frequentemente os afasta de reflexões espirituais profundas. Segundo Costa (2021), a capelania proporciona “um espaço seguro e estruturado onde os estudantes podem explorar suas crenças e desenvolver uma espiritualidade alinhada com suas vivências”. Por meio de atividades como estudos bíblicos, momentos de oração e palestras reflexivas, os capelães ajudam os alunos a compreenderem melhor suas crenças e valores, fortalecendo a construção de uma identidade religiosa sólida e coerente com os desafios contemporâneos.

A diversidade religiosa, cada vez mais presente nas escolas, é um dos principais pontos abordados pela capelania. Segundo Lima (2020), “a promoção do respeito às diferentes expressões religiosas no ambiente escolar fortalece a convivência pacífica e amplia a compreensão mútua”. A capelania, ao promover debates inter-religiosos, ensina os alunos a valorizarem as diferenças enquanto consolidam suas próprias convicções. Essa abordagem não apenas transforma o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo, mas também capacita os jovens para interagirem de forma empática e ética em uma sociedade plural.

Outro ponto central é a construção de valores éticos e morais que integram a espiritualidade ao cotidiano dos jovens. Santos (2020) destaca que “a capelania é uma ponte entre os ensinamentos religiosos e os desafios do dia a dia, ajudando os alunos a aplicarem conceitos como solidariedade, respeito e honestidade em suas relações”. Dessa forma, a capelania contribui para que a geração Alpha desenvolva um caráter resiliente e ético, essencial em um mundo que exige habilidades sociais e emocionais sofisticadas.

A mediação de conflitos internos relacionados à espiritualidade é outro aspecto relevante. De acordo com Silva (2021), “os jovens frequentemente enfrentam dilemas espirituais que refletem as tensões entre tradições religiosas e as demandas da modernidade”. Nesse contexto, a capelania atua como uma mediadora, oferecendo orientação para que os alunos compreendam suas dúvidas e superem suas crises espirituais de maneira saudável. Esse apoio é crucial para que a geração Alpha desenvolva uma relação equilibrada com sua fé, fortalecendo sua identidade religiosa sem abrir mão de sua individualidade.

Além do suporte individual, a capelania promove a integração da espiritualidade às questões comunitárias. Andrade (2022) afirma que “atividades coletivas, como ações sociais e grupos de apoio, não apenas fortalecem os vínculos entre os alunos, mas também mostram como a fé pode ser um motor de transformação social”. Esses projetos incentivam os jovens a compreenderem o impacto de suas crenças no coletivo, reforçando a responsabilidade social e o compromisso com o bem-estar da comunidade escolar.

A conexão entre fé e realidade cotidiana também é enfatizada pela capelania. Conforme Lima (2020), “a capelania ajuda os jovens a navegarem por dilemas éticos e emocionais, mostrando como a espiritualidade pode ser aplicada de maneira prática em suas escolhas diárias”. Essa orientação auxilia os alunos a integrarem seus valores religiosos às suas decisões, promovendo um equilíbrio entre espiritualidade e vida moderna, algo crucial para a geração Alpha, muitas vezes sobrecarregada pelas exigências tecnológicas e sociais.

Contudo, a capelania deixa um impacto duradouro na vida dos estudantes, oferecendo fundamentos que ultrapassam o ambiente escolar. Costa (2021) ressalta que “os valores transmitidos pela capelania formam uma base sólida para o desenvolvimento ético e espiritual, influenciando positivamente a vida dos jovens mesmo após a conclusão de seus estudos”. Assim, a capelania não é apenas um apoio imediato, mas um alicerce para o crescimento integral da geração Alpha, promovendo indivíduos conscientes, solidários e preparados para os desafios do futuro.

## **METODOLOGIA**

A metodologia deste trabalho é baseada em um levantamento bibliográfico, buscando compreender e analisar a atuação da capelania escolar como ferramenta de apoio ao autoconhecimento e à construção da identidade religiosa dos alunos da geração Alpha. O estudo segue um enfoque qualitativo, exploratório e descritivo, permitindo uma análise aprofundada sem a necessidade de interação direta com os sujeitos da pesquisa. Essa abordagem visa proporcionar uma compreensão abrangente do impacto da capelania escolar no contexto educacional e emocional dos jovens.

Inicialmente, será realizada uma revisão sistemática de literatura, com base em fontes confiáveis como livros, artigos científicos, teses, dissertações e periódicos especializados. O objetivo é identificar teorias e práticas que fundamentam a capelania escolar, bem como os seus efeitos no desenvolvimento emocional, espiritual e religioso dos estudantes. A busca bibliográfica priorizará estudos que analisem a relação entre práticas de capelania e os desafios enfrentados pela geração Alpha em um contexto de hiperconexão e pluralidade cultural.

A coleta de dados ocorrerá por meio da leitura analítica e crítica de materiais acadêmicos que discutem o impacto da capelania na vida escolar e pessoal dos alunos. Será aplicada uma análise interpretativa, buscando estabelecer conexões entre as práticas de capelania e o desenvolvimento de aspectos internos dos estudantes, como autoconhecimento e identidade religiosa. Esse método permitirá identificar tanto os benefícios quanto os desafios enfrentados pela capelania no ambiente escolar.



O levantamento bibliográfico será conduzido com rigor acadêmico, sustentando-se em evidências de estudos anteriores e teorias relevantes das áreas de educação, psicologia e estudos religiosos. Os resultados esperados visam contribuir para um entendimento mais aprofundado da relevância da capelania escolar na formação integral dos alunos, destacando sua importância no contexto da geração Alpha e seus desafios contemporâneos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A capelania escolar desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral dos alunos da Geração Alpha, promovendo o autoconhecimento, o fortalecimento da identidade religiosa e o bem-estar emocional. Em um mundo cada vez mais conectado e complexo, os jovens enfrentam desafios significativos relacionados à saúde mental, à autorreflexão e à busca por sentido em suas vidas. Nesse contexto, a capelania oferece um espaço seguro e acolhedor onde os alunos podem explorar suas emoções, crenças e valores, contribuindo para uma compreensão mais profunda de si mesmos e de sua espiritualidade. Por meio de atividades como aconselhamento individual, rodas de conversa, retiros espirituais e momentos de reflexão coletiva, a capelania incentiva a inteligência emocional, a empatia e a resiliência. Essas habilidades são fundamentais para o crescimento pessoal e social, ajudando os estudantes a lidar com os desafios do ambiente escolar e da vida cotidiana. Além disso, ao promover o diálogo inter-religioso e a aceitação das diferenças, a capelania estimula a convivência harmônica e o respeito mútuo, favorecendo a criação de um ambiente inclusivo e plural. O papel da capelania vai além do apoio emocional e espiritual, contribuindo também para a formação ética dos alunos. Ela auxilia na construção de um senso de pertencimento e segurança, elementos indispensáveis para o desenvolvimento de uma autoestima saudável e de relações interpessoais positivas. Esse ambiente de apoio coletivo é particularmente importante para a Geração Alpha, que vive em um cenário de hiperconexão digital e exposição a múltiplas influências sociais, muitas vezes desafiadoras. Em suma, a capelania escolar emerge como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento integral dos jovens, ao alinhar a promoção do bem-estar emocional com o fortalecimento da identidade religiosa. Seu impacto reflete-se na formação de indivíduos equilibrados, conscientes e preparados para os desafios de um futuro dinâmico e incerto. Assim, a capelania escolar consolida-se como um espaço transformador, promovendo valores, habilidades e reflexões essenciais para a vida.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Capelania escolar e seu impacto no ambiente educativo**. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/capelania-escolar>. Acesso em: 12 dez. 2024.

COSTA, Pedro Augusto. **O papel da capelania na formação da identidade dos jovens**. In: ALMEIDA, Carla (org.). Educação, fé e convivência: a capelania no contexto escolar. São Paulo: Editora Esperança, 2021. p. 45-60.

COSTA, Maria Clara. **A capelania escolar e seu impacto no desenvolvimento emocional e espiritual dos jovens**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2022.

LEMONS, Maristela dos Santos. **Capelania escolar: uma ferramenta de apoio aos desafios dos adolescentes e uma porta de entrada para a igreja junto ao desenvolvimento da comunidade local**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Faculdade Batista Pioneira Ijuí, Rio Grande do Sul, 2018.

LIMA, Ana Beatriz. **O papel da capelania na construção de ambientes escolares acolhedores e inclusivos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

PEREIRA, Luiz Fernando. **Alpha, a geração hipercotectada e a educação emocional**. Rio de Janeiro: Editora Jovens, 2022.

PEREIRA, João Carlos. **A importância da capelania escolar no desenvolvimento da identidade de estudantes da geração Alpha**. Revista Brasileira de Educação Cristã, v. 15, n. 2, p. 120-135, 2023.

MOURA, Fábio Henrique. **Capelania escolar como ferramenta de apoio à geração Alpha**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2021.

RODRIGUES, Luciana. **O impacto da tecnologia na formação da identidade da geração Alpha**. Revista Educacional Online. Disponível em: <https://www.revistaeducacional.com/identidade-geracao-alpha>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SANTOS, Maria da Silva. **Capelania escolar e identidade religiosa na educação: novas abordagens**. São Paulo: Editora Educação e Fé, 2022.

SILVA, João Carlos. **O trabalho e a influência de um capelão no ambiente escolar**. São Paulo: Editora Educação e Fé, 2023.

SILVA, João Marcos. **Geração Alpha: desafios emocionais e a busca por identidade religiosa**. Revista Brasileira de Psicologia e Educação, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 45-62, 2023.

# ACONSELHAMENTO PASTORAL COM PESSOAS COM PROBLEMAS PSÍQUICOS: UM ESTUDO TEÓRICO NO PRISMA DO CUIDADO



<https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512026>

*Data de aceite: 14/02/2025*

### **Kátia Almeida Cunha**

Acadêmica do Curso de Ciências Teológicas da Faculdade Boas Novas - FBN

### **José Fábio Bentes Valente**

Mestre em Ciências da Religião pela Faculdade Unida de Vitória (UNIDA-ES). Doutorando em Ciências da Religião Pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP-PE). Professor do Curso de Ciências Teológicas

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo averiguar o papel do pastor como conselheiro na construção e no aperfeiçoamento daquilo que envolve a tarefa do saber cuidar e descrever os princípios do aconselhamento pastoral com pessoas com problemas psíquicos. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa com caráter exploratório-descritivo, através de levantamento bibliográfico nas bases de dados Scielo e Google Scholar. Os problemas psíquicos são condições e estados mais frequentes entre a humanidade na contemporaneidade. Essa sua prevalência faz com que se imponha como uma das situações mais desafiadoras na sociedade

atual, revelando, assim, a necessidade de alternativas que sejam metodologicamente refletidas e aprofundadas pelas mais variadas áreas do saber. A pesquisa indica que como o aconselhamento pastoral pode se desenvolver como forma de cuidado com pessoas em situação de problemas psíquicos. Aconselhamento é, por natureza, orientado por demandas. Como todos os outros ministérios, é centrado em Cristo e norteado pela Palavra, mas o aconselhamento se realiza tipicamente como uma resposta a alguma área de problema. Os ministérios regulares da Palavra são como postos de gasolina e centros de troca de óleo – abastecem e mantêm nosso veículo. Mas, quando o veículo quebra, você o leva à oficina. Assim também os cristãos que se beneficiam do ministério da Palavra a cada semana não visitam costumeiramente o escritório do pastor, até que algo esteja errado em sua vida. No aconselhamento iniciado pela própria pessoa, uma ovelha clamou ao seu pastor em busca de ajuda. E o pastor deve mostrar alegria e prontidão para cuidar desta ovelha ferida (1Pe 5.2). O pastor deve abordar os outros com uma ternura que está alicerçada em amor e paciência (1Ts 5.14). Isto exige coragem e habilidade. Ambas são desenvolvidas no

fazer. Concluímos que se faz necessário averiguar as principais implicações, influências e características das pessoas com problemas psíquicos para desenvolver e aperfeiçoar a tarefa do saber cuidar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aconselhamento. Saúde mental. Cuidado pastoral.

## PASTORAL COUNSELING WITH PEOPLE WITH PSYCHIC PROBLEMS: A THEORETICAL STUDY FROM THE PRISM OF CARE

**ABSTRACT:** This study aims to investigate the role of the pastor as a counselor in the construction and improvement of what involves the task of knowing how to care for and describe the principles of pastoral counseling with people with mental health problems. The research used a qualitative approach with an exploratory-descriptive character, through a bibliographic survey in the Scielo and Google Scholar databases. Mental health problems are the most frequent conditions and states among humanity in contemporary times. Their prevalence makes them one of the most challenging situations in today's society, thus revealing the need for alternatives that are methodologically reflected and deepened by the most varied areas of knowledge. The research indicates how pastoral counseling can develop as a form of care for people with mental health problems. Counseling is, by nature, demand-driven. Like all other ministries, it is centered on Christ and guided by the Word, but counseling is typically carried out as a response to some problem area. Regular ministries of the Word are like gas stations and oil change centers—they fuel and maintain your vehicle. But when your vehicle breaks down, you take it to the repair shop. So too, Christians who benefit from the ministry of the Word each week do not routinely visit the pastor's office until something is wrong in their lives. In self-initiated counseling, a sheep cried out to its shepherd for help. And the shepherd must show joy and readiness to care for this wounded sheep (1 Peter 5:2). The pastor must approach others with a tenderness that is grounded in love and patience (1 Thess. 5:14). This requires courage and skill. Both are developed in doing. We conclude that it is necessary to ascertain the main implications, influences, and characteristics of people with psychological problems in order to develop and perfect the task of knowing how to care.

**KEYWORDS:** Pastoral Counseling; Mental Health; Pastoral Care.

## INTRODUÇÃO

Devido os problemas da sociedade atual muitos pesquisadores têm pesquisado sobre as relações entre saúde mental e espiritualidade, dentre eles Oliveira e Junges (2012), e nestes é possível observar a nítida percepção que a religião tem função fundamental na saúde mental das pessoas, pois de acordo com os autores citados o ser humano precisa de vínculos religiosos para uma boa saúde mental.

O labor pastoral envolve identificar-se com a fraqueza e pecado das pessoas. Condescendência. Em geral, usamos esta palavra de maneira negativa, porque ela transmite a ideia de que uma pessoa acha que é superior a outras, mas se resigna a descer ao nível delas para interagir com elas. Mas a palavra *condescendência* é perfeitamente apropriada à associação de Jesus com pecadores, visto que ele *existe* num plano acima

de nós. Ele existia em gozo e satisfação perfeitos com o Pai, Deus de todos, glorioso e magnificante, servido por anjos resplandecentes do céu, sem qualquer obrigação para com pessoas terrenas, ímpias e infelizes por causa do pecado. Todavia, o único ser em todo o universo que deveria ser servido por todos se tornou, em vez disso, servo de todos. Ele levou em conta os interesses dos outros (Fp 2.4) por não insistir e não permanecer na glória do céu que era sua possessão divina. Deste modo, é muito importante refletir sobre o conselheiro pastoral para que permita e crie o espaço para aqueles a quem eles procuram ajudar para ensiná-los sobre o significado do que estão vivenciando. Isso requer que os conselheiros pastorais aumentem sua consciência e sejam intencionais em nossa prática de amar os outros e a si mesmos.

A complexidade da relação entre saúde mental e espiritualidade revela-se cada vez mais como um campo fundamental de investigação científica contemporânea. Pesquisadores como Koenig, King e Carson (2012) têm demonstrado empiricamente que a dimensão espiritual não apenas influencia, mas pode ser um elemento determinante na resiliência psicológica dos indivíduos. As práticas religiosas, quando vivenciadas de forma saudável, funcionam como poderosos mecanismos de enfrentamento, oferecendo sentido, esperança e suporte emocional em momentos de profunda adversidade. A espiritualidade surge, portanto, não como um elemento periférico, mas como um recurso interno essencial para a manutenção do equilíbrio psíquico.

O processo de cuidado espiritual transcende a simples orientação religiosa tradicional, configurando-se como uma abordagem holística de compreensão do ser humano em sua integralidade. Nesta perspectiva, o aconselhamento pastoral não se resume a prescrições morais ou doutrinárias, mas constitui-se como um espaço de escuta qualificada, acolhimento e ressignificação existencial. O conselheiro pastoral assume o papel de mediador entre a experiência subjetiva do sofrimento e os recursos internos de superação, utilizando princípios teológicos e conhecimentos psicológicos para promover a restauração da saúde mental. Esta abordagem exige uma postura de profunda empatia, desprovida de julgamentos, mas comprometida com o crescimento integral do indivíduo.

A dimensão transformadora do aconselhamento pastoral reside precisamente na capacidade de reconhecer a vulnerabilidade humana como condição existencial e não como fragilidade a ser eliminada. Ao adotar uma postura de condescendência compassiva, inspirada no modelo de Jesus, o conselheiro pastoral estabelece uma relação horizontal de cuidado, onde a hierarquia espiritual é substituída pela comunhão fraterna. Este modelo relacional permite que o indivíduo se sinta verdadeiramente acolhido em sua totalidade, encontrando espaço para expressar suas angústias, dúvidas e conflitos internos sem medo de estigmatização ou condenação. A prática pastoral contemporânea demanda, portanto, uma compreensão ampliada que integre rigor teológico, sensibilidade psicológica e autêntica compaixão humana.

# A IMPORTÂNCIA DO ACONSELHAMENTO PASTORAL NO CONTEXTO PSÍQUICO

## FUNDAMENTOS DO ACONSELHAMENTO PASTORAL

### *Definição e Histórico do Aconselhamento Pastoral*

O aconselhamento pastoral pode ser definido como um ministério de cuidado que busca oferecer suporte espiritual, emocional e psicológico às pessoas, fundamentado nos princípios bíblicos e teológicos, mas também integrando conhecimentos da psicologia. Ele visa ajudar indivíduos a enfrentarem crises, conflitos e desafios da vida, promovendo cura, reconciliação e crescimento espiritual. Segundo Collins (2004), o aconselhamento pastoral é uma forma de cuidado que combina a sabedoria da fé cristã com ferramentas práticas para lidar com as complexidades da vida humana.

Historicamente, o aconselhamento pastoral tem suas raízes na tradição bíblica. No Antigo Testamento, líderes como Moisés e os profetas frequentemente aconselhavam o povo de Israel, oferecendo orientação espiritual e moral (Êxodo 18:13-26; Jeremias 1:4-10). No Novo Testamento, Jesus Cristo é o modelo supremo de conselheiro, demonstrando compaixão, empatia e sabedoria ao lidar com as necessidades das pessoas (Mateus 11:28-30; João 4:1-26). O apóstolo Paulo também desempenhou um papel significativo como conselheiro, encorajando e exortando as igrejas por meio de suas cartas (1 Tessalonicenses 5:14; Gálatas 6:1-2). Durante a Idade Média, o aconselhamento pastoral estava amplamente associado ao sacramento da confissão, no qual os sacerdotes ofereciam orientação espiritual e moral aos penitentes. Com a Reforma Protestante, houve uma mudança significativa, pois os reformadores, como Martinho Lutero e João Calvino, enfatizaram a centralidade da Palavra de Deus e a importância do aconselhamento baseado nas Escrituras, acessível a todos os crentes (Adams, 1970).

No século XX, o aconselhamento pastoral começou a se desenvolver como uma disciplina mais estruturada, influenciada pelos avanços na psicologia e na psicoterapia. Pastores e líderes religiosos passaram a integrar conhecimentos psicológicos em sua prática, buscando uma abordagem mais holística para o cuidado das pessoas. Jay Adams, por exemplo, foi um dos pioneiros do movimento de “aconselhamento noutético”, que enfatiza a suficiência das Escrituras no processo de aconselhamento (Adams, 1970). Por outro lado, autores como Gary Collins (2004) defendem uma abordagem integrativa, que combina princípios bíblicos com insights da psicologia.

### *Bases Teológicas do Aconselhamento Pastoral*

As bases teológicas do aconselhamento pastoral estão fundamentadas na Bíblia, que serve como a principal fonte de orientação para a prática. A crença de que todos os seres humanos foram criados à imagem e semelhança de Deus (Gênesis 1:26-27) é central para o aconselhamento pastoral. Isso implica que cada pessoa tem valor intrínseco, dignidade e potencial para refletir o caráter de Deus, mesmo em meio ao sofrimento ou ao pecado. Segundo Hoekema (1986), a Imago Dei é a base para o respeito e cuidado com o próximo, pois cada indivíduo reflete a glória de Deus. O aconselhamento pastoral enfatiza a graça de Deus como um elemento transformador na vida das pessoas. A mensagem do evangelho, centrada no perdão e na reconciliação por meio de Jesus Cristo, é um recurso essencial para ajudar os aconselhados a lidarem com culpa, vergonha e relacionamentos quebrados (Efésios 2:8-9; 1 João 1:9). Segundo Collins (2004), a graça é o fundamento para a restauração e o crescimento espiritual.

A Igreja é vista como um lugar de apoio e cuidado mútuo. O aconselhamento pastoral reconhece a importância da comunidade cristã no processo de cura e crescimento espiritual, incentivando os aconselhados a se conectarem com outros crentes (Hebreus 10:24-25). Bonhoeffer (1998) destaca que a comunhão cristã é essencial para o fortalecimento da fé e para o cuidado mútuo. A perspectiva cristã de que Deus está trabalhando para redimir e restaurar todas as coisas oferece esperança em meio ao sofrimento. O aconselhamento pastoral ajuda as pessoas a enxergarem suas lutas à luz da promessa de redenção e vida eterna (Romanos 8:18-25; Apocalipse 21:1-4). Segundo Wright (2008), a esperança escatológica é um recurso poderoso para enfrentar as dificuldades da vida presente.

O exemplo de Jesus como o “Bom Pastor” (João 10:11) é um modelo para o aconselhamento pastoral. Ele demonstrou empatia, compaixão e sabedoria ao lidar com as necessidades das pessoas, oferecendo cura tanto para o corpo quanto para a alma. Segundo Anderson (2001), o ministério de Jesus é a base para o cuidado pastoral, pois ele combina verdade e graça em sua abordagem.

### *Bases Psicológicas do Aconselhamento Pastoral*

Embora o aconselhamento pastoral seja fundamentado na teologia, ele também se beneficia de insights da psicologia, que oferece ferramentas práticas para compreender e ajudar as pessoas. A psicologia contribui para o entendimento das complexidades da mente humana, incluindo emoções, pensamentos e comportamentos. Isso ajuda os conselheiros pastorais a abordarem questões como ansiedade, depressão, traumas e conflitos interpessoais de maneira mais eficaz (Collins, 2004). O conhecimento sobre as diferentes fases do desenvolvimento humano, desde a infância até a velhice, permite que o conselheiro pastoral compreenda os desafios específicos de cada etapa da vida e ofereça suporte adequado (Erikson, 1998).

A psicologia destaca a importância da escuta empática e ativa no processo de aconselhamento. Essa habilidade é essencial para criar um ambiente seguro e acolhedor, onde o aconselhado se sinta ouvido e compreendido (Rogers, 1980). Segundo Rogers, a empatia é uma das condições fundamentais para o crescimento pessoal. A psicologia oferece estratégias para ajudar as pessoas a resolverem conflitos internos e interpessoais, promovendo a reconciliação e a restauração de relacionamentos (Collins, 2004). A Integração da Fé e da Psicologia: Muitos modelos contemporâneos de aconselhamento pastoral buscam integrar princípios bíblicos com abordagens psicológicas, reconhecendo que a saúde espiritual e emocional estão interligadas. Essa integração permite que o conselheiro pastoral aborde as necessidades do aconselhado de maneira holística (McMinn, 1996).

O aconselhamento pastoral é uma prática rica e multifacetada, que combina fundamentos teológicos e psicológicos para oferecer cuidado integral às pessoas. Sua história reflete a evolução do cuidado pastoral ao longo dos séculos, enquanto suas bases teológicas e psicológicas fornecem os alicerces para uma abordagem eficaz e compassiva. Ao integrar a sabedoria da fé cristã com os avanços da psicologia, o aconselhamento pastoral continua a ser uma ferramenta poderosa para promover cura, crescimento e transformação na vida das pessoas.

## **COMPREENDENDO OS PROBLEMAS PSÍQUICOS**

**Panorama Geral da Saúde Mental** A saúde mental é um estado de bem-estar no qual a pessoa é capaz de lidar com as tensões normais da vida, trabalhar de forma produtiva, contribuir para a sua comunidade e se relacionar bem com os outros. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde mental não apenas como a ausência de transtornos mentais, mas como um componente integral da saúde geral, que influencia e é influenciado pela saúde física e social (OMS, 2007).

Nos últimos anos, houve um aumento crescente nas preocupações com a saúde mental em todo o mundo. Dados da OMS mostram que cerca de 1 em cada 4 pessoas experimentará um transtorno mental ao longo da vida, e a depressão e a ansiedade são os distúrbios mais comuns (OMS, 2021). Fatores como estresse ocupacional, pressão social, violência, discriminação e crises econômicas têm um impacto significativo na saúde mental das populações (Kessler et al., 2010).

A saúde mental é influenciada por diversos fatores, incluindo biológicos, psicológicos e sociais. A interação entre esses elementos é complexa e multifacetada. Por exemplo, a genética pode predispor um indivíduo a certos transtornos, enquanto fatores ambientais, como o estresse e traumas, podem atuar como gatilhos (Masten, 2001). A promoção da saúde mental implica não apenas a prevenção de doenças, mas também a promoção do bem-estar e da resiliência.



Uma combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais podem afetar a saúde mental. São fatores biológicos que incluem a predisposição genética, que pode aumentar a suscetibilidade a determinados transtornos, assim como desequilíbrios químicos no cérebro, alguns fatores psicológicos nas experiências de vida, personalidades e a forma como uma pessoa processa e reage a eventos estressantes ou traumáticos são essenciais para entender a saúde mental individual, como também fatores sociais com o ambiente social e cultural, incluindo o suporte social, a dinâmica familiar, a discriminação, a violência e a pressão econômica, tem um impacto significativo na saúde mental. Além disso, eventos estressantes como desemprego, crises econômicas e conflitos interpessoais podem exacerbar problemas mentais existentes.

É importante notar que muitos transtornos psíquicos ocorrem simultaneamente, um fenômeno conhecido como comorbidade. Por exemplo, é comum que indivíduos com depressão também apresentem sintomas de ansiedade. O tratamento para esses transtornos é frequentemente uma combinação de terapias, medicamentos e intervenções psicossociais.

A promoção da saúde mental não deve se restringir apenas à prevenção de doenças, mas deve também buscar a promoção do bem-estar e da resiliência. Isso pode incluir práticas como suporte social, intervenções em saúde comunitária, educação sobre saúde mental e estratégias pessoais para lidar com o estresse e a adversidade. A crescente conscientização sobre a saúde mental, especialmente após crises globais, tem levado à compreensão de que o bem-estar mental é crucial para a qualidade de vida e deve ser tratado com seriedade em políticas de saúde pública e práticas clínicas.

### *Principais Transtornos Psíquicos*

Os transtornos psíquicos podem ser classificados de várias maneiras, mas as mais comuns incluem: Os transtornos depressivos, incluindo a depressão maior e a distímia, são os mais prevalentes e impactam significativamente o funcionamento diário. A depressão é caracterizada por uma tristeza persistente, perda de interesse em atividades, alterações no apetite e no sono, entre outros sintomas (American Psychiatric Association, 2013). Os transtornos de ansiedade incluem o transtorno de ansiedade generalizada, o transtorno de pânico e fobias específicas. Esses transtornos são caracterizados por sentimentos intensos de medo ou apreensão que podem interferir nas atividades cotidianas. A ansiedade é frequentemente acompanhada de sintomas físicos, como palpitações e sudorese (Zinbarg et al., 2011).

Os transtornos psicóticos, como a esquizofrenia, envolvem uma desconexão da realidade, que pode incluir alucinações, delírios e pensamento desorganizado. Esses transtornos são graves e podem demandar tratamento intensivo (WHO, 2019). Caracterizados por padrões persistentes de comportamento que se desviam de normas culturais e causam prejuízo ou sofrimento, os transtornos de personalidade são classificados em diferentes grupos, como o transtorno de personalidade borderline e o transtorno de personalidade antisocial (American Psychiatric Association, 2013).

O transtorno do estresse pós-traumático (TEPT) ocorre em indivíduos que viveram ou testemunharam um evento traumático e isso afeta sua vida diária através de revivências, evitamento e hipervigilância (Friedman et al., 2007). Esses transtornos frequentemente coexistem e a comorbidade é uma característica comum, onde, por exemplo, depressão e ansiedade podem ocorrer juntas. O tratamento geralmente envolve uma combinação de terapia, medicação e intervenções psicossociais.

### *Interface entre Espiritualidade e Saúde Mental*

A espiritualidade tem se mostrado um fator importante na saúde mental. Numerosos estudos indicam que a espiritualidade e a religiosidade estão associadas a melhores desfechos de saúde mental, incluindo menor incidência de depressão e ansiedade, além de uma maior resiliência e qualidade de vida (Koenig et al., 2012). A espiritualidade pode fornecer um sentido de propósito e significado, fatores que são cruciais para o bem-estar psicológico. A prática de crenças espirituais ou religiosas muitas vezes envolve a participação em comunidades de fé, que podem oferecer suporte emocional e social. A ajuda social está relacionada a menores níveis de estresse e uma maior capacidade de enfrentar adversidades (Ellison & Levin, 1998). A espiritualidade pode servir como um mecanismo de enfrentamento, ajudando os indivíduos a lidarem com crises e desafios da vida. A oração, a meditação e a reflexão podem promover um estado de calma e clareza, contribuindo para a regulação emocional (Pargament, 1997).

A espiritualidade também desempenha um papel na formação da identidade. Para muitos, a fé está entrelaçada com a compreensão de si mesmos e com suas relações com os outros e com o mundo (Wong, 2010). Esses aspectos podem influenciar a maneira como as pessoas enfrentam dificuldades psicológicas. É importante que os profissionais de saúde mental considerem a espiritualidade em suas abordagens de tratamento. A incorporação de práticas espirituais no aconselhamento e na terapia pode enriquecer os tratamentos e promover uma abordagem mais holística da saúde mental (Post et al., 2003). Contudo, a interface entre espiritualidade e saúde mental deve ser abordada com atenção, considerando as crenças e valores individuais dos pacientes. A espiritualidade pode ter um efeito positivo ou negativo na saúde mental, dependendo de como é experienciada por cada pessoa. Isso requer uma sensibilidade cultural e uma comunicação aberta por parte dos profissionais de saúde mental (Pargament, 2001).

Compreender os problemas psíquicos envolve uma análise integrada da saúde mental, considerando tanto os aspectos psicológicos quanto os sociais e espirituais. O panorama atual da saúde mental revela a necessidade urgente de atenção e cuidado, dado o aumento da prevalência de transtornos. Além disso, as interações entre espiritualidade e saúde mental oferecem um campo rico para o desenvolvimento de tratamentos mais eficazes e holísticos. A abordagem dos problemas psíquicos deve ser multidimensional, integrando ciência, terapia e espiritualidade.

## PRÁTICAS E DESAFIOS NO ACONSELHAMENTO PASTORAL

### *Metodologias de Aconselhamento*

As metodologias de aconselhamento pastoral são variadas e adaptadas às necessidades específicas dos aconselhados. Entre as abordagens mais comuns, destacam-se as seguintes:

1. **Aconselhamento Noutético:** Esta é uma abordagem que enfatiza o uso das Escrituras como principal recurso para a resolução de problemas. Baseada no trabalho de Jay Adams, o aconselhamento noutético se concentra na aplicação da verdade bíblica à vida do aconselhado, visando promover mudanças comportamentais e espirituais (Adams, 1970). O conselheiro atua como um guia, incentivando o aconselhado a conhecer e aplicar os princípios bíblicos em sua vida.
2. **Aconselhamento Integrado:** Esta abordagem busca unir a prática do aconselhamento pastoral com princípios psicológicos. Os conselheiros que adotam essa metodologia reconhecem a importância da psicologia e utilizam técnicas terapêuticas que complementam os ensinamentos bíblicos. O objetivo é oferecer um cuidado holístico que aborde tanto as questões espirituais quanto as psicológicas (Collins, 2004). Essa metodologia é particularmente útil em situações de transtornos mentais, onde as intervenções terapêuticas são necessárias.
3. **Aconselhamento Centrado na Pessoa:** Baseado nas ideias de Carl Rogers, essa abordagem valoriza a empatia, a escuta ativa e a aceitação incondicional do aconselhado. Os conselheiros que utilizam essa metodologia buscam criar um ambiente seguro para que o aconselhado possa explorar seus sentimentos e experiências, promovendo assim a autoexploração e a autoaceitação (Rogers, 1980). Esta abordagem pode ser muito eficaz em situações onde o aconselhado enfrenta crises emocionais.
4. **Aconselhamento Familiar:** O aconselhamento familiar é uma prática que foca nas dinâmicas familiares e relacionamentos. Essa abordagem considera a família como um sistema interconectado e busca melhorar a comunicação e resolver conflitos familiares (Gurman & Messmer, 2008). Os conselheiros pastorais podem usar essa metodologia para tratar problemas que afetam a unidade familiar, sempre à luz de princípios bíblicos.
5. **Terapia de Grupo:** A terapia de grupo, embora tradicionalmente utilizada no contexto psicológico, pode ser aplicada no aconselhamento pastoral. Os grupos oferecem um espaço para o compartilhamento e a construção de apoio mútuo, onde membros podem compartilhar experiências e desafios sob a orientação de um líder espiritual ou conselheiro. Essa prática é eficaz em contextos de recuperação, como grupos de apoio para dependências ou luto (Yalom, 2005).

### *Limites e Possibilidades*

O aconselhamento pastoral, embora tenha muitas possibilidades, também enfrenta limites significativos. Entre os desafios mais comuns estão no caso de que pastores e conselheiros são autodidatas ou recebem pouca formação formal em aconselhamento. Isso pode limitar a eficácia de seu trabalho, especialmente em casos de transtornos mentais graves que necessitam de intervenções especializadas (Collins, 2004).

A falta de treinamento específico pode resultar em abordagens inadequadas e possíveis danos ao aconselhado. Existe uma tensão entre algumas tradições teológicas e as práticas psicológicas, com alguns líderes religiosos hesitando em adotar abordagens terapêuticas por considerá-las não espirituais ou incompatíveis com a fé (Graham, 2001). Isso pode levar a uma visão reducionista do sofrimento humano, que ignora aspectos importantes da saúde mental.

### *Limitações em Diagnósticos e Tratamentos*

Pastores e conselheiros podem não estar equipados para diagnosticar condições de saúde mental ou para aplicar tratamentos adequados. A complexidade dos transtornos mentais deve ser gerida por profissionais de saúde mental qualificados, que têm formação específica para tal (McMinn, 1996). Em alguns contextos religiosos, pode haver uma resistência à vulnerabilidade e à aceitação da necessidade de ajuda psicológica. Crentes podem sentir que devem “superar” seus problemas espiritualmente, o que pode dificultar a busca por ajuda (Hall et al., 2015).

Observamos que outra limitação significativa se relaciona à tensão existente entre algumas tradições teológicas e práticas psicológicas. Isso pode se manifestar de várias maneiras: seja pela Resistência a Abordagens Terapêuticas: Alguns líderes religiosos podem hesitar em adotar métodos psicológicos que consideram como não espirituais ou incompatíveis com a fé cristã (Graham, 2001). Essa visão pode resultar em um desprezo por terapias cognitivas, por exemplo, que muitas vezes se baseiam em princípios não religiosos e são vistas como antagônicas à espiritualidade, ou seja pela Visão Reducionista do Sofrimento Humano: A falta de integração entre a teologia e a psicologia pode levar a uma compreensão limitada do sofrimento humano. Por exemplo, problemas psicológicos podem ser vistos apenas sob a perspectiva do pecado ou da fraqueza moral, desconsiderando fatores fisiológicos e sociais que contribuem para a saúde mental. Essa visão reducionista pode desvalorizar a experiência de uma pessoa que pode estar lutando contra uma condição mental, fazendo com que ela se sinta culpada ou envergonhada por buscar ajuda.

Apesar desses limites, as possibilidades são significativas, pois o aconselhamento pastoral oferece uma abordagem integrada que considera a totalidade do ser humano—corpo, mente e espírito. Isso permite um cuidado mais abrangente e compassivo que pode beneficiar o aconselhado. Os pastores têm frequentemente uma posição de confiança

e proximidade com seus membros, o que pode facilitar o trabalho de aconselhamento. Essa relação pode ser uma ponte importante para o desenvolvimento da comunicação. O aconselhamento pastoral oferece a oportunidade de integrar a espiritualidade e a fé em todo o processo de cura, o que pode ser altamente significativo para muitos indivíduos que buscam ajuda (Koenig, 2001).

### *Integração com Outros Profissionais*

A colaboração entre conselheiros pastorais e profissionais de saúde mental é crucial para a eficácia do aconselhamento, especialmente em casos onde problemas de saúde mental são prevalentes. Pastores podem orientar aconselhados a procurar ajuda profissional quando as questões transcendem a capacidade do aconselhamento pastoral. Isso é vital em casos de transtornos graves, onde intervenções médicas e psicológicas são necessárias (McMinn, 1996).

Filiados a comunidades de fé, psicólogos e conselheiros podem trabalhar juntos em tratamento e cuidado, promovendo um plano de assistência que leve em consideração tanto as necessidades psicológicas quanto espirituais do aconselhado. Essa abordagem integradora pode aumentar a eficácia do tratamento (Bergin, 1991). Programas de formação que unam teoria psicológica e princípios teológicos podem ajudar tanto pastores quanto profissionais de saúde mental a desenvolver uma compreensão mais rica e completa da natureza humana, melhorando a eficácia do cuidado oferecido.

A realização de seminários que envolvam tanto pastores quanto profissionais da saúde mental pode facilitar a troca de conhecimento e experiências, permitindo que cada grupo compreenda melhor o papel do outro e como colaborar para o bem-estar dos aconselhados.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com caráter exploratório-descritivo, fundamentada na análise sistemática da literatura disponível. A metodologia qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado, possibilitando a interpretação e análise detalhada dos dados coletados.

O caráter exploratório-descritivo da pesquisa permitiu não apenas familiarização com o tema, mas também a identificação e análise das principais características e relações entre os elementos estudados. Esta abordagem possibilitou uma visão mais ampla do fenômeno, contribuindo para a construção de um conhecimento mais sólido sobre o tema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aconselhamento pastoral emerge como uma prática significativa no contexto da saúde mental, oferecendo uma abordagem única que integra princípios teológicos e psicológicos. Este trabalho examina os fundamentos do aconselhamento pastoral, considerando sua definição, histórico e metodologias, e destaca que ele é baseado nas Escrituras e na tradição cristã, enquanto se beneficia também das descobertas da psicologia contemporânea. Foram discutidos os principais transtornos psíquicos, como transtornos de humor, ansiedade, psicóticos e de personalidade, com foco na importância de uma compreensão holística da saúde, que considera a dimensão espiritual, social e emocional dos indivíduos. A interface entre espiritualidade e saúde mental revelou-se essencial, mostrando que a fé pode ser um recurso importante para resiliência e recuperação. As metodologias de aconselhamento, seus limites e possibilidades foram explorados, assim como a colaboração com outros profissionais de saúde mental, essencial para um cuidado eficaz. Casos específicos ilustraram como a integração da espiritualidade com abordagens terapêuticas pode ser benéfica no tratamento de problemas psíquicos. Além disso, o aconselhamento pastoral se destaca na promoção da saúde mental e no suporte a pessoas com dificuldades emocionais e espirituais, mas sua eficácia depende da formação contínua de pastores e conselheiros, que devem integrar conhecimentos de psicologia e técnicas de aconselhamento. A criação de redes de apoio entre pastores e profissionais de saúde mental é fundamental, facilitando o tratamento adequado e promovendo uma troca de saberes. As comunidades de fé devem incentivar um ambiente acolhedor, sem estigmatizar a busca por ajuda, e cultivar uma cultura de apoio que encoraje os membros a procurar aconselhamento. O aconselhamento pastoral deve evoluir, adaptando-se aos desafios contemporâneos e integrando novas práticas que possam enriquecer o cuidado espiritual e emocional. Com isso, poderá se afirmar como uma ferramenta essencial para a promoção da saúde mental e do bem-estar espiritual das comunidades, transformando-se em um ministério de cura e esperança com impacto duradouro.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Jay E. **Cuidado pastoral: o ministério de aconselhamento**. São Paulo: Editora Vida, 1970.
- ANDERSON, Ray S. **Múltiplas dimensões do cuidado pastoral**. 1. ed. Grand Rapids: Baker Academic, 2001.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. ed. Arlington: APA, 2013.
- BONHOEFFER, Dietrich. **A vida em comunidade**. São Paulo: Editora Vida e Paz, 1998.
- BERGIN, Allen E. **Recovering from the loss of faith**. New York: Guilford Press, 1991.
- COLLINS, Gary R. **Christian counseling: a comprehensive guide**. 3. ed. Nashville: Thomas Nelson, 2004.

- ELLISON, C. G.; LEVIN, J. S. „**The religion-health connection: evidence, theory, and future directions.**” *Health Education & Behavior*, v. 25, n. 6, p. 700-709, 1998.
- ERIKSON, Erik H. **The life cycle completed: a review.** New York: Norton, 1998.
- FRIEDMAN, M. J.; et al. “**Posttraumatic stress disorder: diagnostic and statistical manual of mental disorders.**” 5. ed. Arlington: APA, 2007.
- GRAHAM, Billy. **A Bíblia e o aconselhamento.** Nashville: Thomas Nelson, 2001.
- GURMAN, Alan S.; MESSMER, R. K. **Family therapy: a comprehensive guide to theory and practice.** 1. ed. New York: Guilford Press, 2008.
- HALL, Christine; et al. “**Religion, spirituality and mental health: a review.**” *Journal of Psychosomatic Research*, v. 78, n. 1, p. 13-15, 2015.
- HOEKEMA, Anthony A. **Created in God’s image.** Grand Rapids: Eerdmans, 1986.
- KESSLER, R. C.; et al. “**Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication.**” *Archives of General Psychiatry*, v. 62, n. 6, p. 593-602, 2010.
- KOENIG, Harold G. “**The healing power of faith: science explores medicine of the spirit.**” New York: **Simon & Schuster**, 2001.
- KOENIG, Harold G.; et al. “**Religious involvement and depressive symptoms in a sample of Texas adults.**” *Archives of General Psychiatry*, v. 69, n. 2, p. 127-133, 2012.
- MASTEN, Ann S. “**Resilience: concepts, issues, and challenges.**” *Journal of Adolescent Health*, v. 30, n. 1, p. 18-20, 2001.
- McMINN, Mark R. **Psychology, theology, and spiritual formation.** 1. ed. Wheaton: Crossway Books, 1996.
- OMS - Organização Mundial da Saúde. “**Saúde Mental: um assunto de vida.**” 2007. Disponível em: [www.who.int](http://www.who.int). Acesso em: 20 out. 2021.
- OMS - Organização Mundial da Saúde. “**Depressão e ansiedade: o que você precisa saber.**” 2021. Disponível em: [www.who.int](http://www.who.int). Acesso em: 20 out. 2021.
- PARGAMENT, Kenneth I. “**The psychology of religion and coping: theory, research, practice.**” New York: Guilford Press, 1997.
- PARGAMENT, Kenneth I. “**Spirituality and coping: theory and practice.**” *International Journal of Psychiatry in Medicine*, v. 31, n. 2, p. 173-185, 2001.
- POST, Steven G.; et al. “**Spirituality and health: a fundamental connection.**” *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, v. 9, n. 3, p. 501-507, 2003.
- WRIGHT, N. T. **Simply Jesus: a new vision of who he was, what he did, and why he matters.** New York: HarperOne, 2008.
- YALOM, Irvin D. **The theory and practice of group psychotherapy.** 5. ed. New York: Basic Books, 2005.
- ZINBARG, R. E.; et al. “**The anxiety sensitivity index: a multi-factorial approach to understanding the role of anxiety sensitivity in anxiety disorders.**” *Journal of Anxiety Disorders*, v. 25, n. 1, p. 49-60, 2011.

# AS RAÍZES MISSIONEIRAS DA QUARTA COLÔNIA: RECUPERANDO O PASSADO COLONIAL



<https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512027>

*Data de aceite: 14/02/2025*

### Mestre Tiago Luiz Janner

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

### Julio Ricardo Quevedo dos Santos

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

**RESUMO:** Tem-se por finalidade neste artigo, fazer uma revisão da historiografia na região da Quarta Colônia/RS. Com essa ação busca-se identificar referências da presença missioneira no atual território. Este é o objetivo que pretendo alcançar, reescrevendo o passado deste espaço, considerando a Quarta Colônia como área de atuação jesuítica, analisando textos, mapas, livros, documentos. Após breve análise dos históricos da Quarta Colônia, verificou-se praticamente a inexistência da temática missioneira na região. Tal processo pode ser entendido como uma “borracha”, apagando a presença espanhola e de outros povos, aqui presentes muito anterior a imigração europeia. O patrimônio cultural está diretamente ligado a pesquisa, uma vez que é parte integrante na formação

da identidade do local. Percebe-se que a historiografia publicada e o senso comum do lugar, tendem a supervalorizar a germanidade e italianidade suprimindo demais identidades culturais. Justifico este artigo, pois como educador trabalho com a história do RS e regional, na qual se percebe a dificuldade de compreensão da temática das missões.

**PALAVRAS-CHAVE:** Patrimônio Cultural; Identidade; Quarta Colônia; Missões.

### THE MISSIONARY ROOTS OF THE FOURTH COLONY: RECOVERING THE COLONIAL PAST

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to review the historiography in the region of Quarta Colônia/RS. This action seeks to identify references to the missionary presence in the current territory. This is the objective I intend to achieve, rewriting the past of this space, considering the Quarta Colônia as an area of Jesuit activity, analyzing texts, maps, books, documents. After a brief analysis of the history of the Fourth Colony, it was verified that there was practically no missionary theme in the region. This process can be understood as an “eraser”, erasing the presence of Spain



and other peoples, present here long before European immigration. Cultural heritage is directly linked to research, as it is an integral part in forming the identity of the place. It is clear that published historiography and the common sense of the place tend to overvalue Germanness and Italianness, suppressing other cultural identities. I justify this article, because as an educator I work with the history of RS and the region, in which we can see the difficulty in understanding the theme of missions.

**KEYWORDS:** Cultural Heritage; Identity; Fourth Colony; Missions.

## INTRODUÇÃO

Este artigo buscou recuperar parte da história da Quarta Colônia antes de ela ser conhecida como, considerando o pioneirismo da ocupação do território pelo projeto jesuíta-Guarani. A Quarta Colônia, consiste no território central do Estado do RS, abrangendo nove municípios: Agudo, Dona Francisca, Faxinal do Soturno, Ivorá, Nova Palma, Pinhal Grande, Restinga Sêca, São João do Polêsine e Silveira Martins. Como objetivo tem-se por finalidade fazer uma revisão da historiografia da Quarta Colônia, com essa ação busca-se identificar referências da presença missioneira no atual território regional.

O problema elencado foi de reescrever parte do passado da Quarta Colônia, sendo uma área de atuação jesuítica com o protagonismo de povos originários, contrapondo a historiografia e a difusão da história oficial, com a quase que totalidade da inexistência da abordagem da temática missioneira na região.

A pesquisa abrangeu um estudo documental e bibliográfico, com análise e leitura de vários registros, como: livros, plataformas digitais, periódicos, artigos, documentos norteadores escolares, acervo de mapas, registros do pesquisador, a fim de identificar e analisar as informações pertinentes de interesse ao estudo e constituir o referencial teórico. Os procedimentos metodológicos estão embasados na análise de fontes primárias e secundárias.

Deste modo, a metodologia utilizada foi centrada na pesquisa bibliográfica e revisão da literatura acerca da presença missioneira no território da Quarta Colônia. Por conseguinte, busca-se averiguar quais materiais bibliográficos abordam o período jesuítico e suas raízes missioneiras na Quarta Colônia, dialogando com o patrimônio da região e sua Identidade Cultural.

## O CONCEITO DE PATRIMÔNIO E PATRIMÔNIO CULTURAL

Por Patrimônio entende-se que é tudo aquilo que for relevante para uma comunidade e devidamente reconhecido por órgãos competentes, que além do reconhecimento, preservam e valorizam os bens culturais existentes no determinado território, respondendo a interesses e juízos de valor para determinado tempo.

Segundo Prats, “el patrimonio cultural es una invención y una construcción social” (PRATS, 1998, p. 63), e isto pode provocar em muitos casos a exclusão de determinadas minorias culturais, prejudicando a formação e até o desenvolvimento uniforme de um território.

Contextualiza-se Patrimônio Cultural como: “(...) *patrimonium* como herança, algo herdado, tendo etimologicamente o termo *patere*, ou herança paterna, como referência etimológica” (RIBEIRO, 2010, p. 20), tal definição da origem e seus legados acabam por excluir, uma vez que a memória e a contagem da história são seletivas.

Danilo Silva, faz uma reflexão partindo de Prats, sobre a “legitimação” por discurso das “ideologias”, ponderando que,

Prats (1998) considera que, em seu processo de construção, a acepção contemporânea de patrimônio cultural não difere de outros processos de representação e legitimação simbólica das ideologias: a legitimação de referentes simbólicos a partir de fontes de autoridade (ou de sacralidade) extraculturais, essenciais. (SILVA, 2019, p.6)

Pertinente para esta construção de referências para apreciação da Quarta Colônia é o trabalho de Danilo Silva quando analisa uma sociedade pautada pela imigração europeia, no caso pomerana, assim caracterizada:

No contexto da Serra dos Tapes, exemplos de tais processos legitimatórios ideológicos do patrimônio cultural pomerano são a ideologia do germanismo conferido pela academia à igreja, à escola e ao comércio, a positivação contemporânea da identidade pomerana por parte do poder público e também da academia, mas delatada em reflexões acadêmicas, e os revivals alemão e pomerano promovidos pelo poder público com apelo turístico e comercial (SILVA, 2019, p.6).

Portanto, além de conceituar Patrimônio pode-se definir que a identidade está atrelada ao mesmo, pois “quando se fala de patrimônio, para além da origem jurídica do termo, o sentido evocado é o da permanência do passado, a necessidade de resguardar algo significativo no campo das identidades, do desaparecimento” (MAZZUCCHI, 2006, p. 1).

Neste contexto, a valorização dos saberes e fazer sem dúvida são extremamente relevantes, pois fornecem pistas a ciência, vindo a contribuir para a historiografia de uma temática e a construção de Patrimônios em especial o cultural, oferecendo novas visões e identificação das raízes de um território. Lisboa Filho e Nunes (2021, p. 171) afirmam que:

Atuar com o patrimônio cultural é essencial para que exista um outro modo de ver e identificar suas próprias raízes. O principal ponto não é a negação das representações, mas sim a identificação do que é encarado como um passado comum, mas também a celebração da diversidade e das características únicas de cada povo e a recuperação de seu próprio repertório cultural.

Quanto a importância da educação patrimonial ela é destacada como um elemento que vem “fortalecer os vínculos tanto entre os próprios indivíduos quanto com o local onde vivem.” É um ponto de equilíbrio de um grupo ou território, sendo muito importante dentro de um Geoparque, como é a Quarta Colônia. Principalmente quanto ao sentimento de pertencimento dos grupos sociais a um determinado local.

A educação patrimonial deve ser vista como um elemento de construção cultural, de auxiliar também no processo pedagógico, pois provoca nos estudantes a reconhecer a sua história, procurando valorizar e preservar o que cada local tem de referências.

Portanto, o Patrimônio Cultural está diretamente ligado ao tema de pesquisa, uma vez que é parte integrante na formação da identidade do local. Percebe-se que a historiografia publicada e o senso comum do lugar, tende a supervalorizar a germanidade e italianidade, suprimindo demais identidades culturais, como a indígena missioneira, inclusive por parte da escrita da história dita oficial.

Assim sendo, é preciso destacar que os primeiros colonizadores nesta parte do “Novo Mundo” foram os jesuítas espanhóis, com fundações de reduções do primeiro ciclo missioneiro ainda no século XVII e as estâncias em um segundo momento, em seguida chegam os portugueses com o trabalho compulsório de africanos e por último os imigrantes, germânicos e italianos, em sua maioria.

Esta complexa rede de diferentes povos, aliada a caracterização identitária na pós modernidade, influenciada ainda pela globalização faz com que se revise a bibliografia acadêmica sobre a região quanto a sua Identidade Cultural.

A dissertação de Cesar Barichello (2010, p.32), revela a Identidade Cultural da Quarta Colônia como algo que os imigrados no momento de chegada a América não se reconheciam como italianos, “a unificação que ocorreu em 1870 não foi suficiente para fazer o italiano e, na ocasião, Cavor afirmou no seu discurso “*Abbiamo falo l’italia adesso dobbiamo fare l’italiano*” (“Fizemos a Itália agora devemos fazer o italiano”).”

Para Barichello (2010, p. 39), “As táticas de negociação de identidade dos imigrantes italianos da região de Silveira Martins constituíram em buscar construir espaços próprios de sociabilidade que os representassem perante os *seus* e os *outros*”.

Está dualidade, “nós” e os “outros”, pautada na diferença é tratada como uma negociação para formação da identidade, constituindo um diálogo com outras culturas: “Os imigrantes negociaram com as etnias já estabelecidas, dialogaram com várias culturas, aprenderam a conviver com as etnias italianas e entre os “italianos” e as etnias já enraizadas em solo brasileiro” (BARICHELLO, 2010, p. 96). No entanto, a presença de outras culturas na região antes dos imigrantes, cria um certo esquecimento das minorias e uma tentativa de apagar a construção feita. Contextualizando de uma forma ampla, segundo Quevedo (2009, p. 1):

Na medida em que os conquistadores luso-brasileiros foram incorporando esta região à América Portuguesa, a partir de seus diversos acampamentos militares, foram meticulosamente construindo uma história que nega os diversos vestígios da dominação da Coroa de Espanha no local. Naturalmente que, cada povo que domina procura apagar a memória e os registros históricos daquele que o antecedeu, todavia, os sinais, os emblemas, os signos, os rastros do anterior podem ser percebidos nas mais variadas formas.

A citação do professor Quevedo (2009, p. 2), faz referência ao caso de Santa Maria, cidade que abrangia parte do território da Quarta Colônia:

Assim, a localidade foi palco desse espetacular movimento de “vai e vem” peculiar de fronteiras em (des)construção. Nesse processo, a herança missioneira só pode ser percebida muito mais como um sistema simbólico historicamente constituído de toda e qualquer atividade e pensamentos humanos. Nesse caso, a representação que a sociedade santa-mariense construiu sobre o seu passado, logo passou a constituir o imaginário social e coletivo, criando uma imagem do passado, muitas vezes estereotipada e indiferente às singularidades de grupo que a constituiu em cada circunstância específica.

O exemplo de Santa Maria e a “construção” ou “desconstrução” de fronteiras, e a real história da presença missioneira no território da cidade “Coração do Rio Grande”, nos instiga a verificar a possibilidade de a Quarta Colônia também ter sido palco da presença missioneira e com resquícios da circulação de jesuítas e povos originários participantes do projeto.

Toda esta diversidade foi formando a tradição cultural do seu povo, criando identidades comuns e que muitas vezes são conflitantes. Dentre muitos espaços sociais, a identidade da Quarta Colônia, reflete-se muito na forma de contar e valorizar a história, na gastronomia, aparecendo no cotidiano das famílias e também em grandes festas populares regionais como por exemplo.

Varine (2012) aponta que o processo de exaltação de determinadas identidades constrói um seletivo patrimônio a estar disposto nos espaços museológicos, afirmando que “as coleções do museu fazem parte do patrimônio da classe dirigente, que produz e possui a cultura dominante”. Este diálogo com Ramos (2004) mostra como a escolha da elite constrói uma cultura local a partir do patrimônio, fazendo exclusões de culturas dominadas.

Destaco a posição dos autores quanto a diversidade cultural, pois estas múltiplas representações são benéficas. Entendo que devemos celebrar estas diferenças entre povos, uma vez que a troca de experiências e conhecimentos populares faz com que se cresça individualmente ou um território como um todo, no caso a Quarta Colônia.

A Identidade Cultural nos identifica quem somos, o que somos, isto faz com que um povo se reconheça enquanto agrupamento cultural. Porém, no atual momento da história esta identidade é muito maleável e em constante processo de construção, sendo híbrida, diversa.

De acordo com Hall (2006, p. 12):

O próprio processo de identificação, através do qual nós projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, contextualizado como não tendo identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Definir uma única Identidade Cultural específica se torna muito complexo, pois depende do momento e das particularidades de construção histórica de cada sociedade. Baumam (2005, p. 180) contextualiza sobre identidade que:

O pertencimento e a identidade não tem solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

As considerações citadas por Baumam, reforçam a ideia de que as identidades são “flutuantes”. Assim, o mundo globalizado pós-moderno contribui para que as identidades se tornem fragmentadas, o que Hall (2003) define como “deslocamento” ou “descentração” do sujeito.

Sobre o processo imigratório, Silva (2003, p. 4) destaca que:

Os essencialistas “entendem que a cultura é algo que pode ser carregado na bagagem como um conjunto de valores e tradições monolíticas reproduzíveis em qualquer espaço-tempo”. Este é um fato marcante entre comunidades descendentes de imigrantes europeus, uma vez que tendem a procurar “imitar” reproduzindo o que existe nos países de origem dos migrantes.

O principal fator desta complexidade indenitária sem dúvida é a globalização que transporta diversos aspectos culturais por todas as comunidades, gerando um sujeito “pós-moderno”. Essa construção Silva (2003), assim descreve,

No entanto, a ideia de identidade, a partir de uma matriz essencialista, legitima narrativas, pois cria condições para resistência às mudanças sociais, ou seja, justificam uma objetividade identitária através da etnia, herança histórica ou genealógica.

Segundo Hall (2000, p. 108), “as identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter certa correspondência”. Neste processo construtivo elas não são “simplesmente definidas, elas são impostas” (Silva, 2003).

Este produto da “diferença” vindo do processo identitário, joga para outra questão que é apontada por Baumam (1998, p. 16):

Que a pureza pode ser definida através de uma situação de ordem, isto é, cada coisa dever estar no justo lugar e em nenhum outro, “a cada época e cada cultura se tem um certo modelo de pureza e um certo padrão ideal a serem mantidos intactos e incólumes às disparidades”.

Completando os conceitos, a diferença pode ser considerada como “um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença” (Silva, 2003, p. 76).

Segundo Silva (2003, p. 5), afirma que as identidades não são entidades ou dados objetivos, “é na dinâmica da hybris que podemos apreender o fenômeno identitário e não na pureza ou na herança”. De acordo com Silva (2003, p. 8):

As identidades são construções híbridas. Seja àquela constituída na esfera do Estado-nação, constituidora da chamada "comunidade imaginada", seja as identidades hoje consideradas em crise em função do processo póscolonial e o embaralhamento simbólicos das antigas comunidades imaginadas pela pressão infatigável das narrativas identitárias dos chamados outros, os oriundos das antigas colônias ou mesmo das minorias que adquiriram direito a voz no universo público da res-pública.

Para o Professor Mozart da Silva (2003, p. 82), "a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir, "o que somos" e o que "não somos". Seguindo esta linha de raciocínio, o autor afirma que questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. Neste sentido Silva (2003, p. 10):

A identidade cultural concebida a partir de uma visão essencialista evidentemente não percebe que a condição da criação, desenvolvimento e enriquecimento cultural está na sua possibilidade de transformação constante, na sua negação a fixação. A identidade cultural é o resultado constante de suas relações com a diversidade. Não há identidade que não seja híbrida. Este foi o sonho do segregacionismo. O neo-comunitarismo contemporâneo vem justamente se apropriar de um discurso da pureza para promover a demonização dos outros. Negar a diferença e promover a exclusão.

Percebe-se a Identidade Cultural não pode ser usada no singular, pois temos diversas identidades. É inegável que a Quarta Colônia tem forte influência da imigração europeia principalmente de germânicos e italianos, mas também pode e deve ser considerada a presença de povos originários na ocupação do território. As pistas de referências estão nos rostos, na geografia, nos textos, cabe identificar verificando esta presença em mapas de época, relatos, escritos.

## **O PROJETO JESUÍTA MISSIONEIRO E A PRESENÇA NA QUARTA COLÔNIA**

A origem do projeto missioneiro teve um objetivo da Igreja, a catequese de indígenas e o outro foi o intuito político de ocupação do espaço por parte do Reino da Espanha, em função da partilha de terras com Portugal (DALCIM, 2017).

A Ordem dos Jesuítas, criou em 1604 a Província Jesuíta do Paraguai com sede no atual país, de onde se expandiu para a Argentina, Uruguai e Brasil, aqui chegando em 1626 (primeira redução no RS), que entre desafios e apoios floresceu o movimento, tendo grande expansão (VENTURINI, 2021).

Inúmeras reduções foram criadas ao longo do século XVII e XVIII, mostrando um claro crescimento em todas as áreas. O que é hoje o Paraná até Rio Grande do Sul, foi usado para este desenvolvimento, chegando ao número de aproximadamente de 60 reduções, muitas das quais foram dizimadas pelo ataque dos Bandeirantes (SANTOS, 2022).

A expansão das áreas ocupadas pelas “missões-indígenas” foram muito mais amplas do que o entendimento tradicional de apenas “7 povos” enraizados apenas no noroeste gaúcho. O que foi construído por jesuítas e os Guarani foi muito mais amplo, prova disso é que se espalhou por praticamente todo nosso estado gaúcho, com as reduções, espaços “urbanos”, ou as estâncias de criação de gado e ervais, espaços “interioranos” (OLIVEIRA, 2020).

Dito isto, é preciso considerar que sem o protagonismo dos povos originários, em especial aos guaranis - pois sabe-se da presença de outras etnias junto as reduções jesuítas (SILVA, 2022) - não teria êxito o projeto reducional imposto pelo europeu. Os nativos desta região eram quem conheciam a flora e a fauna, com toda sua diversidade, com a botânica que implicava em alimentos possíveis de serem consumidos pelos humanos (BARCELOS; NEUMANN, 2022). A importância do Guarani como conhecedor de práticas agrícolas para seu sustento e desenvolvimento, muito antes do contato com o branco europeu, foi fundamental neste encontro de culturas (VENTURINI, 2021).

O resultado foi na ocupação ordenada deste espaço da América do Sul, isto é, “lugares onde os Guarani tiveram um protagonismo notável”, (PAZ, 2022, p.10). No entanto, tudo isso não bastou. Os processos de exclusão que viriam nos séculos posteriores aos dos primeiros contatos continuaria agressivo e opressor. O papel “secundário” na sociedade sempre foi evidente, o que traria marcas e deixaria pistas de sua presença na sociedade (SANTOS; PERIUS, 2018).

A área de litígio entre Portugal e Espanha por muito tempo foi o que hoje conhecemos por Quarta Colônia. Um território extremamente importante e disputado pelas potências europeias, por Portugal ora enviando soldados, ora incentivando bandeirantes. Já a Espanha contava com a defesa de seus súditos missionários indígenas, que além de defender o reino, também lutavam por seus interesses (QUEVEDO, 1993).

A Quarta Colônia foi uma área de “choque” entre as duas principais potências coloniais do século XVI ao XVIII. Isto porque o Jacuí (rio que corta a Quarta Colônia) foi a “fronteira” por um período de tempo que delimitava os avanços e recuos da ocupação de cada monarca europeu, e isto os mapas representam, basta ver as reduções criadas no primeiro ciclo no baixo Jacuí (GOLIN, 2022).

Sobre este primeiro ciclo é preciso mencionar que foram criadas de dezoito reduções, durando aproximadamente quinze anos no RS. Suas construções especialmente de madeira, palha, barro não nos deixaram evidências precisas, pois com o ataque de bandeirantes paulistas à procura de indígenas para a escravidão, acabaram por destruir as construções, provocando a fuga para o lado ocidental do Rio Uruguai dos primeiros reduzidos ou até mesmo o retorno as matas com seus costumes ancestrais (SILVA, 2022).

O Rio Jacuí (médio/baixo Jacuí) foi a “fronteira” de encontro e embates entre estes dois mundos. Entre desacertos e acordos, existiu momentos em que portugueses e caciques guaranis, fizeram acordos de cedência de espaço, como por exemplo quando os lusos iniciam suas estâncias entre o atual município de Rio Pardo e o Rio Jacuí, enquanto os missionários na margem esquerda do Jacuí (Quarta Colônia) mantinham uma vigilância frequente (GOLIN, 2015). Ou seja, a circulação missionária pela Quarta Colônia era

frequente, importante e necessária. Essa “patrulha” constante por parte de missioneiros é o que o Professor Julio Quevedo (1993), destaca como “a expansão do projeto margeando o Rio Jacuí em direção ao Oceano Atlântico”.

Já no segundo ciclo missioneiro pelo estado gaúcho, surgiram os espaços “não urbanos”: as áreas de ervais, áreas de caça, coleta, de circulação, de caminhos, matas de extração de produtos e materiais, mas principalmente as áreas de criação de gado, as estâncias, o território do RS foram amplamente ocupados. E é neste contexto que também se insere a região que conhecemos atualmente como Quarta Colônia. Este ambiente foi parte importante do que se chamou de estâncias para coleta dos produtos citados acima, sendo a do povo de São Luís a primeira a solicitar - e ter cedência -, aumentando assim a “fronteira” e domínios dos missioneiros para os rios do Jacuí (baixo) e Vacacaí, no local de encontro destes cursos de água (GOLIN, 2022).

O gado das estâncias tinha papel fundamental na alimentação para os reduzidos. As estâncias contavam com estruturas de cercados, currais, capelas, casas, hortas, famílias inteiras presentes, ou seja, a responsabilidade de quem habitava era enorme com os “urbanos” missioneiros, pois as estâncias foram “alicerces das missões” (SERRES, 2018).

Inúmeros nomes de riachos, córregos e em especial ao Rio Jacuí que corta a Quarta Colônia, tem origem indígena, na toponímia de morros, elevações, em nomes de comunidade pelas áreas rurais, em acidentes geográficos como a “gruta dos índios”, ou até mesmo no nome de cidades como Ivorá (VENTURINI, 2019).

Mas, a presença também está na população atual da Quarta Colônia, está nos rostos com traços indígenas claros e evidentes. Quando se observa, uma turma de estudantes em qualquer sala de aula da região, é nítido que a ascendência de alguns é indígena, as vilas e comunidades rurais ainda se encontra muitos “gene” Guarani.

Isto, sem mencionar os diversos achados de artefatos como cerâmicas indígenas, pontas de flecha, batedores, boleadeiras, ou ainda inscrições rupestres em paredes de rochas. Muito encontra-se na região, ora por populares, agricultores ou ‘aventureiros’, amantes da história por deleite. Sabe-se, que este tipo de encontro e pesquisa, muitas vezes - e geralmente - atrapalha a ciência.

Obviamente, ainda se aguarda a presença de arqueólogos e suas técnicas de campo para averiguar possíveis espaços que comprovariam o uso do território da Quarta Colônia. No entanto, existem “rastros” da presença de outros grupos étnicos na região em análise, como a dos Guarani ou demais povos. Evidências físicas que aqui se utilizou este espaço para ocupação de povos originários não faltam. São inúmeros sítios arqueológicos já estudados, catalogados e escavados em toda a região, comprovando a presença de povos até três mil anos antes do presente (SANTI, 2009).

As evidências da presença missioneira na Quarta Colônia são esparsas e reduzidas. Quanto a existência e localização exata de uma redução do primeiro ciclo será muito difícil, pois foram efêmeras, de curta duração, dois a cinco anos e o agravante para identificar locais de existência que suas construções não eram de pedras e foram destruídas nos ataques Bandeirantes (BARCELOS, 2022).



Quanto a compleição missioneira e os “rastros” deixados no território, de fato são poucos. Mas uma excelente fonte são os relatos populares que seguidamente são destacados em conversas nas comunidades. Avulto os relatos de “caminho dos jesuítas”, “vala dos tropeiros”, “área dos bugres”, “havia uma cruz aqui antes dos imigrantes”, “mapa dos jesuítas”, “marco na pedra”, “cruz desenhada”.

Estes relatos populares, de maneira alguma devem ser ignorados, pelo contrário, são pistas para futuras pesquisas, e inclusive deste trabalho, possibilitando novas descobertas de ocupação neste território, antes do projeto imigrantista.

Importante também mencionar achados arqueológicos relevantes na Quarta Colônia, como o descoberto por Juliana Santi. Em um sítio arqueológico no município de Nova Palma foi encontrado junto a material cerâmico e lítico uma “conta de colar veneziana” (SANTI, 2009, p.107). Este achado demonstra que na Quarta Colônia ocorreu, uma estreita relação de membros da Igreja Católica com indígenas, fato este comprovado pelas contas de colar encontradas, que são extremamente raras.

Procurar o passado colonial, antes da vinda dos imigrantes germânicos, italianos, ou anteriormente ao projeto português de ocupação, que tiveram por ação de apagar esta presença missioneira espanhola, é um trabalho árduo. Porém, a inserção dos missioneiros neste território da Quarta Colônia foi muito amplo e importantíssimo para o crescimento em todos os sentidos das reduções, como por exemplo para o povo de São Luís, que aqui usavam a região como sua estância (NASCIMENTO; SCHMITZ, 2021)

Nisso, é importante já fazer a reflexão de como é escrita esta história. É relevante a provocação do professor Artur Barcelos, “Quem conta a história das missões?” (BARCELOS, 2022, p. 167). Como esta história é contada na Quarta Colônia? Esta é a provocação deste trabalho, ou pelo menos se busca alcançar.

Julgo importante também destacar que atualmente existe a presença na Quarta Colônia de uma relíquia religiosa para a Igreja Católica muito importante: um fragmento do coração do Padre Roque Gonzáles. Junto com os Padres João de Castilhos e Afonso Rodrigues, foram martirizados - segundo a Igreja - no noroeste do Estado durante o primeiro ciclo missioneiro (NUNES, 2022). Os três, “os Mártires das Missões”, são considerados os primeiros santos da Igreja Católica na América e a relíquia está no mosteiro dos monges Cartuchos localizado no município de Ívora, na Quarta Colônia.

Tal relíquia, o coração do Padre Roque, está em sua maior parte no Paraguai, porém este fragmento aqui na Quarta Colônia representa para a Igreja de grande importância, entretanto praticamente não é conhecida pelos fiéis católicos do território. Fato que poderíamos abordar em outro momento, porém indagamos do porque não ser conhecido tal relíquia? Seria a “borracha” apagando a presença missioneira? Quanto a isto somente uma abordagem específica poderá responder sobre tal relíquia.

Indícios de mapas, apontam que o território da Quarta Colônia teve muito provavelmente a presença de duas reduções (Natividade e de Santa Ana). no século XVII, uma história pouco conhecida do público e até na academia.

Não se tem neste momento, a intenção de realizar um artigo mais específico sobre as reduções de Nossa Senhora de Natividade e de Santa Ana. Apesar de merecer um estudo mais aprofundado, embasado com pesquisas arqueológicas para a devida localização exata ou aproximada dos pontos de ocupação.

No entanto, o que é primordial neste estudo único na Quarta Colônia, é mostrar as “raízes missioneiras” do território, evidenciando que neste espaço foi uma área de circulação missioneira.

A seguir farei o uso de diversos mapas realizados por espanhóis, portugueses e inclusive cartografia guarani mostrando o espaço colonial de ocupação espanhola e disputa com portugueses por este território da Quarta Colônia. E aqui é preciso destacar novamente a importância dos povos originários e seu conhecimento do território também na confecção de mapas, o que facilitou, ou melhor, auxiliou no projeto jesuíta espanhol de redução dos povos americanos, assim como expressar suas demandas e interesses por parte dos Guarani suas visões para o futuro e este “protagonismo” dos indígenas, é que deve ser considerado (BARCELOS; NEUMANN, 2022).

Um importante mapa é o que destaca os 30 povos missioneiros e o máximo de extensão das suas estâncias. Produzido pelo pesquisador argentino Guillermo Furlong, este que é base para inúmeros trabalhos missioneiros em todo o Prata, ele destaca as estâncias dos povos e seus ervais. O destaque da região central do RS, onde está a Quarta Colônia, mais precisamente a oeste da marcação da estância de São Luís, que tem o Rio Jacuí (aqui descrito como “Yacuy”) como referência em seu domínio.



Fonte: (Site Grande Projeto Missões, 2024).

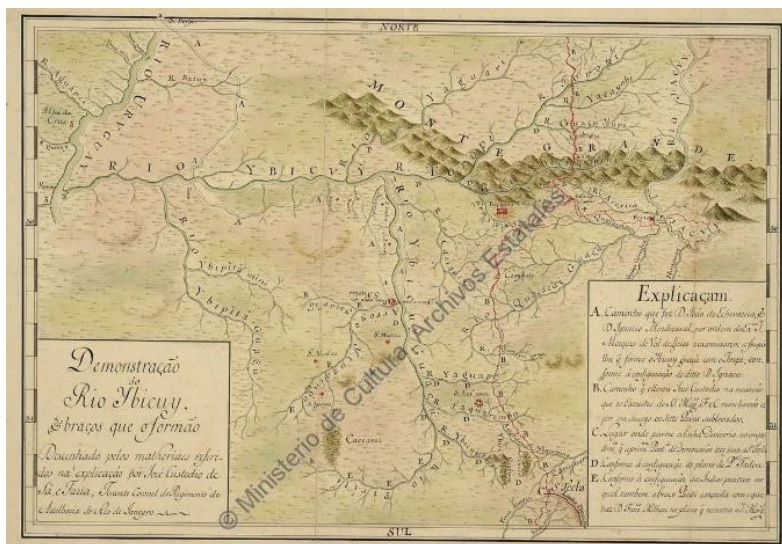
O próximo mapa foi utilizado na demarcação das terras no período da guerra guaranítica, feito por um demarcador (Miguel de Blasco), entre 1758/1760, marcava principalmente o caminho até as missões. No recorte do mapa tem-se na linha vermelha, o Rio Jacuí e seus afluentes na margem esquerda, muito provavelmente o rio Vacacaí e o Vacacaí Mirim e ente eles uma linha pontilhada, marcando uma estrada. Estes rios e

a estrada são conhecidos na região, inclusive a via ainda é utilizada no presente, pois está situada no divisor de águas, prática comum de jesuítas e indígenas. Também tem um importante curso de água marcado acima do que seria o Vacacaí Mirim, a princípio é outro rio importante na Quarta Colônia, o Rio Soturno.



Fonte: (Site Grande Projeto Missões, 2024).

O próximo mapa é de 1759 produzido por José Custódio em tem por objetivo demonstrar o Rio Ibicuí, mas nos oferece importantes marcações na Quarta Colônia, caminho até as missões e passo de São Martinho:



Fonte: (Site Grande Projeto Missões, 2024)

Aqui averiguamos uma parte do mapa que interessa neste trabalho que aponta o Rio Vacacaí (“Quacacaí”) o Vacacaí Mirim (“R. Ararica”), a serra demarcada por morros, onde está a parte alta da Quarta Colônia, a estrada que vem de leste a oeste, já citada no mapa anterior e um forte afluente na margem esquerda, além de um afluente do Rio Jacuí na margem direita (algum curso de água no município de Agudo) e também duas ilhas do Jacuí. Além do passo do Jacuí, entre os municípios de Cachoeira do Sul e Restinga Sêca. Observe abaixo os destaques:



Fonte: (Site Grande Projeto Missões, 2024).

O mapa da comissão demarcadora das divisas entre Espanha e Portugal no novo arranjo de fronteiras na América do Sul, é muito preciso quanto a acidentes geográficos na região central do RS. Mapa de José Varella y Ulloa de 1788, faz um pequena menção a Quarta Colônia, mas muito significativa quanto a geografia.

O destaque do mapa segue abaixo, em vermelho novamente o Rio Jacuí, demonstrando por parte do cartógrafo um profundo conhecimento do curso de água com uma curva acentuada que ele faz ao norte, esta que é o limite territorial do atual município de Agudo. Ainda os rios Vacacaí e Mirim e um forte afluente na margem esquerda logo acima do Vacacaí Mirim, que conhece-se (provavelmente) o Rio Soturno, que passa por cinco municípios da Quarta Colônia. Mas o principal é uma elevação na margem direita do Jacuí, quase em frente ao curso de água destacado anteriormente como sendo o Soturno. Esta elevação possivelmente, é o morro Agudo.



Fonte: (Site Grande Projeto Missões, 2024).

Todos estes mapas são enriquecedores para a construção de conhecimento neste trabalho, no entanto, sem dúvida o mapa produzido pelo Padre Henis em 1756 nos adventos da Guerra Guaranítica é o principal. Requitado de detalhes, claro, objetivo, é o principal mapa para os estudos missioneiros até o presente. Descoberto recentemente pelo Professor Doutor Arthur Barcelos, apresenta um detalhe muito importante para o objetivo deste trabalho que é mostrar que a Quarta Colônia foi área missioneira. Inicialmente apresento o mapa do Padre Henis da região missioneira – *Terrarum S. Michaelis Oppidi Americae Meridionalis*.



Fonte: (John Carter Brown Library – Cabinet GJ755 1 ms, 1756).

Em um olhar mais aproximado pode-se perfeitamente identificar áreas que atualmente pertencem a Quarta Colônia, onde pode-se concluir que a região foi um espaço de circulação missioneira. O mapa tem como características demonstrar espaços do primeiro ciclo missioneiro, os “tetângue” que segundo Artur Barcelos (2022, p. 133), significa “local onde houve povoação” de Santa Ana e de Natividade. Como são espaços que foram ocupados a mais de cem anos antes do padre Henis produzir o mapa, baseio-me na percepção de Artur Barcelos e Eduardo Neumann (2022, p.125),

É de se supor que muitos desses mapas locais foram feitos pelso próprios Guaraní, ou ao menos com sua estrita participação, dado que possuíam o conhecimento detalhado do território fundamental para os registros cartográficos que envolviam direitos e peitos com terceiros.

Enfatizo uma imagem recortada do mapa, o Rio Jacuí em destaque, demais cursos de água conhecidos na Quarta Colônia e a elevação proeminente na margem esquerda do Jacuí, possível morro Agudo, no único município da Quarta Colônia na margem esquerda, Agudo. Abaixo, parte do mapa do Padre Henis referente ao atual território da Quarta Colônia, com os “tetângue” de Natividade, Santa Ana e elevação sendo provavelmente o morro Agudo, além da atual estrada do passo do Jacuí em Restinga Sêca.



Fonte: (John Carter Brown Library - Cabinet GJ755 1 ms, 1756).

Entre muitas evidências, de mapas, relatos, fontes e possibilidades o imaginário na população aflora fortemente, ainda mais quando não se tem vestígios físicos ou a falta do ponto exato de um fato ocorrido, como a localização precisa de reduções do primeiro ciclo.

Assim, retomamos a provocação de como é contada a história da Quarta Colônia? Quem conta? Historiadores? Pesquisadores independentes? De que forma? Omite-se a presença missioneira? Quais elementos são/foram apagados? Portanto, mais do que nunca, se faz necessário algumas considerações, sobre as “Raízes missioneiras da Quarta Colônia”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção das identidades muito se dá pelo apelo da mídia, festas populares, poder público e outras interferências sociais. A confecção de materiais oficiais de divulgação dos municípios, como convites, propagandas turísticas, chamadas nos meios de comunicação para festas, folders, históricos de uma determinada localidade, contribuem muito para homogeneização cultural. Tal território em análise, a Quarta Colônia, também traz estas características, pois representa-se em muito pela imigração europeia, esta ser a pioneira na ocupação e uso do território.

No entanto, os relatos dos saberes populares são conflitantes com a história oficial, uma vez que apontam para um passado diverso e que considera a presença de povos originários e também a missioneira, ainda que de forma não palpável e visual a um olhar rápido e pouco reflexivo.

Já a historiografia missioneira, está repleta de referências ao território que se conhece atualmente por Quarta Colônia e tem pistas que provocam um estudo e olhar mais apurado. Contudo, as evidências são amplas, o que indicam em um apontamento para afirmar que a Quarta Colônia foi um território de ocupação e circulação missioneira, tanto no primeiro ciclo como no segundo.

A diversidade da identidade cultural da Quarta Colônia é fundamental nesse processo de desenvolvimento regional, uma vez que ela é diversa, inclusiva. Em vista da região ser um Geoparque e que busca a possibilidade de reconhecimento permanente é fundamental para um desenvolvimento de forma holístico, reconhecendo e respeitando as diferentes culturas.

No entanto, é nítido a exclusão de outros povos que ocuparam e formaram a história e a cultura da Quarta Colônia. Baseado no princípio do “mito fundador”, este que é corroborado pelos sites oficiais das prefeituras, onde mostra a imigração ser o princípio da ocupação e formação, sendo este o “nós”, ficando a história do “outro” em segundo plano e com poucas referências. A história considerada verdadeira e digna de registro e exaltação, é a do imigrante europeu, uma vez que a simbologia, conteúdos escolares e sites oficiais praticamente excluem a presença do projeto jesuíta/guarani.

De outro lado, inúmeros mapas dos séculos passados, demonstram claramente um conhecimento amplo deste território. Marcações do Rio Jacuí são precisas, inclusive como seus meandros e ilhas. Os afluentes do Jacuí, tanto na margem esquerda como na direita estão presentes na cartografia. Elevações proeminentes como o morro Agudo, não passaram despercebidas, sendo visivelmente marcadas. Além de estradas - que até hoje são usadas - foram desenhadas quase quatrocentos anos atrás.

E o projeto missioneiro esteve presente, tanto no primeiro ciclo com a fundação de reduções na região da Quarta Colônia ou no segundo período baseado em um amplo e complexo sistema de criação de estâncias fundamentais em garantir o sucesso jesuíta e a inserção do gado no RS.

Referente a levantar hipóteses, o porquê da não existência da história missioneira na Quarta Colônia, pode ser pelo total desconhecimento da presença na região ou até mesmo a exclusão intencional desta ou de outras histórias e culturas. O uso de mitos fundadores, pela vertente do imigrante é notável, porém esquece-se a história anterior, em especial ao objeto de estudo deste trabalho que é a missioneira. Cabe nesta ou em pesquisas futuras analisar detalhadamente as suposições dos motivos excludentes.

## REFERÊNCIAS

BARCELOS, Artur H. Franco; NEUMANN, Eduardo Santos. **A razão gráfica missioneira**: escrita e cartografia indígena nas reduções da América colonial. Porto Alegre, RS: Martins, 2022.

\_\_\_\_\_, Artur H. Franco. Quem conta a História das missões? As formas como o passado é interpretado. *In*: QUEVEDO, Júlio; SOARES, André (Org.). **Missões Jesuítico-indígenas**: entre sombras e luzes; passado e futuro. Porto Alegre, RS: Martins Livreiro – Edigal, 2022.

BARICHELO, Cesar Augusto. **Patrimônio Cultural Religioso e Negociação da Identidade do Imigrante Italiano da Quarta Colônia Imperial de Silveira Martins e Região Central do Rio Grande do Sul**. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/10966/BARICHELO%2c%20CESA%20AUGUSTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 ago. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

DALCIM, Ignacio. **Fascínio e Mistério nas Ruínas das Missões**. Passo Fundo, RS: Berthier, 2017.

GOLIN, Tau. **A Fronteira: 1763-1778 - História da brava gente e miseráveis tropas de mar e terra que conquistaram o Brasil meridional**. Passo Fundo, RS: Méritos, 2015, v. 3.

\_\_\_\_\_. **A Fronteira: Mateando – os ervais dos povos indígenas da erva-mate e do chimarrão**. Passo Fundo, RS: Méritos, 2022, v. 4.

GRANDE PROJETO MISSÕES. **Mapas**. Disponível em: <https://grandeprojetomissoes.com.br/mapas-digitalizados/>. 2024. Acesso: 5 de janeiro de 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tadeu da Silva & Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LISBOA FILHO, Flavi Ferreira; NUNES, Lucas da Silva. A Educação Patrimonial como estratégia de reconhecimento e valorização cultural e identitários. In: PADOIN, Maria Medianeira; FIGUEIRÓ, Adriano; CRUZ, Jorge Alberto Soares (org.). **Educação Patrimonial em territórios geoparques: uma visão interdisciplinar na Quarta Colônia**. Santa Maria, RS: FACOS – UFSM, 2021, p. 160- 174.

MAZZUCCHI, Maria Letícia. **Patrimônio: discutindo alguns conceitos**. Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 10, n. 3, p. 79-88, 2006.

NASCIMENTO, Anna Olívia do; SCHIMITZ, Anderson Lura Amaral. **San Luis, a Missão**. Porto Alegre, RS: Martins Livreiro, 2021.

NUNES, Jefferson Aldemir. A beatificação e a canonização dos Mártires Roque González, João Del Castillo e Afonso Rodrigues. In: QUEVEDO, Júlio; SOARES, André (Org.). **Missões Jesuítico-indígenas: entre sombras e luzes; passado e futuro**. Porto Alegre, RS: Martins Livreiro – Edigal, 2022.

OLIVEIRA, José Roberto de. **Relatório da guerra guaraníca (1754-1756) escrito pelos jesuítas**. Porto Alegre, RS: Martins, 2020.

PAZ, Carlos Daniel de. As Missões Jesuíticas na Argentina: Luzes e sombras no futuro de um passado esquecido. In: QUEVEDO, Júlio; SOARES, André (Org.). **Missões Jesuítico-indígenas: entre sombras e luzes; passado e futuro**. Porto Alegre, RS: Martins Livreiro – Edigal, 2022.

PRATS, Llorenç. **O conceito de património cultural**. Política y Sociedad. Revista da Universidade Complutense. Facultad d Ciencias Políticas y Sociología. nº 27. pp. 63-76. Madrid, 1998.

QUEVEDO, Julio. **As Missões: crise e redefinição**. São Paulo: Ática, 1993.



\_\_\_\_\_, Julio Ricardo. **As Origens Missionárias de Santa Maria**. Estudos Históricos. CDHRP: 2009.

RIBEIRO, Marcelo (Org.) **Olhares sobre o patrimônio Cultural**: reflexões e realidades, Porto Alegre, RS: Asterisco, 2010.

SANTI, Juliana Rossato. **O passado no presente**: vestígios pré-coloniais como suporte analítico da paisagem no Vale do Soturno, RS. Tese de Doutorado. USP: 2009. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/index.php?option=com\\_jumi&fileid=17&Itemid=160&id=5\\_7A5DE4581A5&lang=pt-br](https://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=17&Itemid=160&id=5_7A5DE4581A5&lang=pt-br). Acesso em: 10 mar. 2024.

SANTOS, Julio Ricardo Quevedo dos; PERIUS, Eduardo. **História**: Métodos e as memórias dos povos indígenas enquanto fontes. SANTOS, Ricardo Quevedo dos; VENTURINI, Sergio (Org.). **Missões Jesuítico-indígenas**: antigos atores sociais, novas interpretações.

SANTOS, Tiara Cristina Pimentel dos. **A Estância de São Borja**: a pecuária de um povo de índios missioneiros. Passo Fundo, RS: Acervus, 2022.

SERRES, Helenize Soares. **As estâncias missioneiras da Banda Oriental do Rio Uruguai**. Tese de doutorado. UNISINOS: São Leopoldo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7352>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, André Luís Freitas da. Um olhar sobre as fases reducionistas na Banda Oriental do rio Uruguai: perspectiva da diversidade étnica do antigo Tape. *In*: QUEVEDO, Júlio; SOARES, André (Org.). **Missões Jesuítico-indígenas**: entre sombras e luzes; passado e futuro. Porto Alegre, RS: Martins Livreiro – Edigal, 2022.

SILVA, Danilo Kuhn. **O conceito de patrimônio cultural de Llorenç Prats e o contexto da comunidade pomerana da Serra dos Tapes**: algumas relações possíveis. Assis, SP, v. 15, n. 2, p. 335-373, julho-dezembro de 2019. Universidade Estadual Paulista (UNESP) – câmpus de Assis Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa (CEDAP).

SILVA, Mozart Linhares. **Educação intercultural e pós-modernidade**. Revista Subjetividades. Fortaleza, 2003. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/1486>. Acesso em: 06 abr. 2021.


Terrarum S. Michaelis Oppidi Americae Meridionalis - John Carter Brown Library - Cabinet Gj755 1 ms.

VARINE, Hugues de. **As raízes do futuro**. O patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

VENTURINI, Sergio. **Encontro de dois sonhos**: Utopia e Terra Sem Mal. Porto Alegre, RS: Exclamação/Edigal, 2021.

\_\_\_\_\_. **Ivorá 2018**: Histórias e Memórias de uma Paróquia Centenária. Porto Alegre, RS: Exclamação/Edigal, 2019.

# O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA DISCUSSÃO HISTÓRICO-CULTURAL<sup>1</sup>

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512028>

*Data de aceite: 18/02/2025*

**Luana de Lima Menezes**

UNESP/ASSIS

Órgão Fomentador: CAPES

<http://lattes.cnpq.br/4501117482502327>

Apresentamos nesse capítulo um excerto do trabalho de conclusão de curso de psicologia, realizado pela autora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

acumulados ao longo da história. Somente assim, na relação social, que o processo de humanização pode acontecer.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento humano, Funções Psicológicas Superiores, Psicologia Histórico-Cultural.

*Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.*

*Liev Semiónovich Vigotski*

**RESUMO:** O presente texto teve como objetivo abordar a compreensão sobre o desenvolvimento humano a partir da psicologia histórico-cultural, bem como, discorrer acerca das funções psicológicas superiores, dando destaque, neste excerto, à atenção, memória, pensamento e linguagem. Os trabalhos de Vigotski (1896-1934), assim como de outros autores da teoria em questão, são substanciais para a compreensão da dialeticidade que envolve e cria condições para o desenvolvimento do homem cultural. A mediação, neste sentido, é fundamental, uma vez que, as crianças, assim que nascem, não são capazes de integralizar à cultura de forma espontânea, é necessário, portanto, que exista um adulto, ou pares mais experientes, que mediem a relação desse ser humano com a sociedade e com os conhecimentos

## INTRODUÇÃO

Para que exista desenvolvimento humano, em primeiro lugar, é imprescindível que consideremos as propriedades naturais do organismo, como a estrutura e o funcionamento do cérebro. As crianças, desde o nascimento, possuem um sistema nervoso de sua própria espécie, e o cérebro humano pode transformar-se em uma estrutura de complexíssima atividade psíquica. Contudo, para além das propriedades naturais do organismo, é indispensável que o indivíduo seja inserido na sociedade, estabelecendo relações sociais com seres humanos (Mukhina, 1995).

Em suas análises a respeito do desenvolvimento do psiquismo, Vygotsky e Luria (1996), descreveram “três linhas principais do desenvolvimento: *evolutiva, histórica e ontogenética*” (Barroco, 2007, p. 243, grifo do autor). A proposta destes teóricos neste ensaio era, a princípio, discutir o que vinha sendo postulado por autores contemporâneos a eles, tomando por base o que diz respeito ao paralelismo biogenético, que ao teorizar sobre a filogênese e da ontogênese, consideravam que “um processo *repele* aproximadamente o outro”, contudo, para Vygotsky e Luria (1996, p. 52, 53, grifo do autor), “a referida relação seria melhor definida como um paralelismo entre os dois processos”. Sobre isso, os autores ainda escreveram:

A falta de fundamento do princípio do paralelismo genético foi demonstrada nas obras de pesquisadores burgueses e, mais ainda, por marxistas. Nossa meta foi primordialmente descobrir a especificidade máxima de cada um dos três caminhos de desenvolvimento comportamental, as diferenças nos modos e os tipos de comportamento. Estávamos interessados em discriminar apenas os traços distintivos, e não os comuns, desses processos. Em contraposição à teoria do paralelismo, consideramos que os resultados do estudo dos principais traços distintivos de cada processo de desenvolvimento - os traços que distinguem o processo da idéia geral de evolução - pode lançar uma luz direta sobre o tipo e as regularidades específicas de cada uma das três linhas que são discutidas. Nossa principal tarefa foi mostrar as regularidades e a essência independentes e específicas de cada um dos tipos de desenvolvimento. Isto não significa, de modo algum, que rejeitamos completamente qualquer correspondência entre ontogênese e filogênese. Ao contrário, essa teoria, do modo como tem sido desenvolvida e descrita criticamente por muitos autores modernos, pode servir como um belo princípio heurístico que, de fato, utilizamos para revelar a correspondência formal entre determinados fenômenos pertencentes aos diferentes planos de desenvolvimento. Contudo, procuramos compreender a própria conexão entre os três caminhos de desenvolvimento de maneira completamente diversa (Vygotsky; Luria, 1996, p. 53).

Essas três linhas do desenvolvimento, apontadas pelos autores, não objetivavam esgotar as explicações do comportamento, mas sim, explicar como o desenvolvimento cultural acontece (Barroco, 2007). Destarte, Primeiramente, Vygotsky e Luria (1996), perscrutaram os estudos de Wolfgang Kohler (1887 -1967), psicólogo alemão que investigou o uso de ferramentas por macacos antropoides. Para Vygotski (1991, p.18), as análises de Kohler sobre “a inteligência prática na criança e respostas similares apresentadas por macacos tornou-se o princípio-guia do trabalho experimental nesse campo”.

Os estudos de Charlotte Bühler (1893 – 1974), igualmente realizados com macacos antropoides e crianças, levaram-na a compreender que o início da inteligência prática, tanto nas crianças quanto nos macacos, era independente da fala (Vygotski, 1991). Entretanto, posteriormente, Vygotski (1991), afirma, sobre Bühler que:

[...] suas conclusões, extraídas de seu trabalho com crianças muito pequenas, são questionáveis, articularmente a sua afirmação de que “os sucessos obtidos pelos chimpanzés são completamente independentes da linguagem e, no caso do ser humano, mesmo mais tardiamente na vida, o raciocínio técnico ou o raciocínio em termos de instrumentos, está longe de vincular-se à linguagem e a conceitos, diferentemente de outras formas de raciocínio” (Vygotski, 1991, p. 18).

Para o autor, no entanto, a linguagem e o raciocínio prático possuem uma interligação importante no decorrer do desenvolvimento humano. Além disso, para o teórico, a atividade simbólica organiza o processo do uso de instrumentos pelos humanos e, desta forma, novas formas complexas de comportamento podem se desenvolver (Vygotski, 1991). Sobre isso, ainda escreve que:

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àquele dos macacos antropóides, assim que a fala<sup>1</sup> e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores. Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (Vygotski, 1991, p. 20).

Assim, não obstante, os macacos antropóides consigam imitar a ação humana, mesmo que não de forma perfeita - no que tange ao uso das ferramentas - estes animais estão limitados a mera repetição, pois não possuem condições de apreenderem o sentido da própria ação, uma vez que a linguagem e os signos não são incorporados a eles. Além disso, a formação do cérebro animal é quase completamente concluída após seu nascimento, diferentemente do cérebro da espécie humana, ou seja, “as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim as condições necessárias para sua formação. Essas qualidades surgem graças à herança social” (Mukhina, 1995, p. 41). Portanto, o ser humano não está limitado às heranças do código genético da espécie, mas para humanizar-se, é imprescindível a existência do cérebro humano e da sociedade em que será educado.

Quando as crianças nascem se deparam com instrumentos e ferramentas criadas por seres humanos ao longo da história (Mukhina, 1995). As pessoas mais experientes, neste processo de humanização, por conseguinte, são os mediadores entre a criança e a sociedade da qual fará parte. Desta forma, a criança poderá apropriar-se do conhecimento acumulado historicamente e do uso de ferramentas e instrumentos humanos. “Toda a vida da criança depende do adulto, é organizada e dirigida pelo adulto. Aprende a andar, a utilizar corretamente os objetos, a falar, a pensar, a sentir e a se controlar [...]” (Mukhina, 1995, p. 49). Desta forma, se a mediação do adulto, em referência à atividade da criança, for organizada, concedendo-a as condições necessárias, melhor será a apropriação desta criança e, assim, também será seu desenvolvimento.

Outrossim, uma criança não poderá desenvolver a psique humana, logo, as funções psicológicas superiores, se não houver condições humanas de vida (Mukhina, 1995). Somente por meio da relação com outros seres humanos que esse desenvolvimento poderá acontecer. “O homem cultural é aquele que, vivendo com outros homens, apropria-se e cria formas de estar no mundo, de apreendê-lo, de transformá-lo” (Barroco, 2007, p. 245).

1. Em algumas citações diretas as palavras “linguagem” e “fala” são usadas como sinônimos, por existirem equívocos na tradução dos materiais acessados. Contudo, compreendemos as dissimilaridades entre os referidos termos, sendo que a fala, remete, necessariamente à palavra fonética, enquanto a linguagem está voltada a um arcabouço de signos, e não, necessariamente à fala em si.

## AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vygotski (2000), publicou no ano de 1931 sua obra denominada “História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores”. Sobre isso, Barroco (2007, p. 249) discorre que no processo dessa teorização, o autor considerou “experimentos e escritos de outros psicólogos, como Kohler, que investigou a importância do instrumento ou ferramenta para a transformação qualitativa das funções psicológicas”.

Embora, na época, existisse a discussão no que concerne o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em crianças, para Vygotski (2000), este campo ainda não havia sido totalmente explorado. O autor afirma que nenhuma delimitação, até então, para se estudar essa temática, havia sido traçada do ponto de vista metodológico. Além disso, para o teórico, o conceito que vinha sendo aplicado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, no tocante à psicologia infantil, ainda permanecia confuso e ambíguo. Tal fato se devia a falta das delimitações entre conceitos próximos, e os contornos semânticos que careciam de sentido.

Além disso, Vygotski (2000), enfatiza que as pesquisas sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, seguia uma concepção tradicional, com uma visão errônea e unilateral, uma vez que, para o autor, essa concepção era:

[...] incapaz de considerar estes atos como atos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança (Vygotski, 2000, p. 12, tradução nossa).

Para Vygotski (2000), as investigações sobre estes processos complexos, se decompunham em seus elementos constituintes e perdiam seu caráter estrutural unitário, reduzindo-os em processo elementares, de natureza subordinada.

O autor disserta que, na velha psicologia:

[...] os processos superiores e complexos foram divididos em seus elementos componentes, reduzindo-os completamente a combinações (diferentes em termos de forma e nível de complexidade), de experiências ou processos primários” (Vygotski, 2000, p. 15, tradução nossa).

Neste mesmo sentido, o teórico afirma que, após fazer a análise entre a velha psicologia subjetiva e a nova psicologia objetiva<sup>2</sup>, considerou impossível estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, partindo dos fundamentos dessas abordagens, pois, em sua essência, tratava-se apenas de processos elementares. Matiushkin (2000), reafirmando o posicionamento de Vygotski (2000), coloca que:

---

2. O behaviorismo estadunidense e a reflexologia russa (Vygotski, 2000).

A linguagem e o desenho das crianças, a leitura e a escrita, o desenvolvimento das operações matemáticas e do pensamento lógico, a formação de conceitos e a concepção do mundo da criança é a lista - muito incompleta a propósito - das funções psíquicas consideradas superiores e que psicólogos antes de Vygotsky definiram como funções naturais complexas (Matiushkin, 2000, p. 350, tradução nossa).

No entanto, não se trata, neste ponto, de um descarte em relação à estrutura orgânica, ao natural. Como anteriormente mencionado, Vygotski (2000), não ignorou a imprescindibilidade do organismo para a elaboração de suas teorias a respeito do desenvolvimento humano. Para este autor, “[...] é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem haver estudado a pré-história de tais funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas” (Vygotski, 2000, p. 18, tradução nossa). No entanto, este teórico não concebe as funções psicológicas superiores como processos *naturais* complexos, pois desta forma, como já mencionado anteriormente, reduz-se os processos complexos em outros mais simples e elementares (Matiushkin, 2000).

Em conformidade com Barroco (2007, p. 251), se os processos complexos eram reduzidos ao simples, “por tal enfoque atomista, não se poderia investigar a emergência das mesmas, nem as suas regularidades, menos ainda, formas eficazes de intervenção para precipitá-las ou desenvolvê-las”. Nesta perspectiva, Vygotski (2000), corrobora, a partir de suas elucubrações a respeito das funções psicológicas superiores, que o biológico é essencial, mas não subjugua o desenvolvimento do ser humano, independentemente de suas características ou limitações estruturais, pois, “na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado” (Vygotski, 2000, p. 36, tradução nossa).

Entretanto, Vygotski (2000) indica categoricamente que, a psicologia, até o momento, ocupou-se em analisar a forma de conduta do comportamento, em vez de tentar compreender a sua gênese. Em outras palavras, trocava-se “a análise da gênese pela análise da forma complexa de comportar-se e os diferentes estágios do desenvolvimento (Lessa, 2014, p. 162). Desta maneira, dava-se a ideia de que o que se desenvolve, na verdade, não é a forma em sua unidade em si, e sim, os elementos isolados em sua forma (Vygotski, 2000).

Para Vygotski (2000), a psicologia não conseguia fazer a diferenciação entre os processos de ordem biológica dos processos culturais do desenvolvimento, e sobre isso, discorre que:

A psicologia infantil – tanto a anterior como a atual – se caracteriza precisamente pela tendência inversa, ou seja, pretende situar em uma única linha os fatos do desenvolvimento cultural e orgânico do comportamento da criança e se considerar a uns e outros como fenômenos da mesma ordem, de natureza psicológica idêntica, e com leis que seriam governadas pelo mesmo princípio. (Vygotski, 2000, p. 13, tradução nossa).

Concordamos com o referido autor quando este, no entanto, afirma que o desenvolvimento da conduta da criança acontece em duas linhas, sendo estas o natural e o cultural. Não se trata de um processo simples, onde se é “possível alinhar todos os fenômenos do desenvolvimento em uma fila única” (Lessa, 2014, p. 167), mas sim de um processo complexo do desenvolvimento que, somente a partir da relação dialética, entre o natural e o cultural, ter-se-á condições de acontecer.

A discussão, no que concerne as funções inferiores e superiores, adiante, adquiriu uma concepção dualista na psicologia na época, explicitada por Barroco (2007) da seguinte maneira:

Como afirmado na época, o dualismo entre função inferior e superior levava a uma divisão metafísica da psicologia em duas ciências separadas e independentes. Uma era a psicologia fisiológica, das ciências naturais, explicativa e causal, ocupada com as funções inferiores; a outra era a psicologia idealista, compreensiva, descritiva, teleológica, do espírito, atenta às funções superiores (Barroco, 2007, p. 250).

No entanto, a mesma autora, em relação a Vygotski (2000), afirma que, embora essa cisão do comportamento humano possa parecer pouco dialético, no tocante às condições da época, não se tratava necessariamente de uma limitação do teórico, mas sim, “uma sistematização das evidências científicas constatadas, como ele mesmo defendia, contudo postas sob nova relação, materialista-histórico-dialética” (Barroco, 2007, p. 250).

Por conseguinte, a compreensão de como Vygotski (2000), entendia e analisava estes processos, é de capital importância para que a lógica dialética possa ser identificada em suas teorizações. E a esse respeito, como aponta Lessa (2014), este autor parte rigorosamente da unidade dialética a fim de conceber os fatores do comportamento humano complexo, derivando de processos, do desenvolvimento, que são distintos.

Por um lado, o homem como o resultado de um processo biológico, de evolução das espécies, *Homo Sapiens*; por outro, o desenvolvimento histórico que permitiu o homem primitivo se converter em um ser culturalizado” (Lessa, 2014, p. 165).

Portanto, as funções psicológicas superiores, como já mencionado em outrora neste trabalho, se desenvolvem a partir das relações estabelecidas entre o indivíduo e a cultura na sociedade em que é inserido. Assim, em correspondência aos pressupostos de Vygotski (2000), as funções psicológicas superiores estão em constante reorganização, estabelecendo entre elas novas conexões. Em suas análises, Vygotski (2000, p.23) afirma que no decorrer do desenvolvimento humano, as funções psicológicas elementares pouco se modificam, em oposição às funções psicológicas superiores, que se transformam em todos os pontos de vistas. E sobre isso, Lessa (2014), discute que os processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico são sobrepostos pelo desenvolvimento cultural, e formam, em conjunto, um todo. Em síntese, os processos coincidem e fundem, sendo o natural e o cultural.

O homem é aquele que transforma em instrumentos, aquilo que, em outro momento, fora um objeto natural, ou seja, retirado integralmente da natureza. Assim, esta produção humana passa a ser portadora da atividade da própria espécie, de funções sociais. Quando uma criança passa a conviver com os objetos e com os seres humanos e suas produções, passa também a se apropriar dessas funções sociais (Barroco, 2007). Desta forma, portanto, os sujeitos desenvolvem suas funções psicológicas superiores. Sem o contato com as produções humanas, sem a relação com a sociedade, e mais, sem a mediação de um adulto, ou pares humanizados, uma criança não poderá desenvolver-se como humano, não poderá desenvolver as funções psíquicas tipicamente humanas.

À vista disso, Vigotski (1999), aponta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores aparece duas vezes, uma no nível coletivo e, depois, no nível individual, porque a princípio, a função sempre será social. A imitação, neste sentido, que é tida pelo autor como uma das principais vias do desenvolvimento cultural da criança, demonstra como esse movimento entre intersíquico<sup>3</sup>, extrapsíquico<sup>4</sup> e intrapsíquico<sup>5</sup> ocorre (Vygotski, 1997). Em conformidade com o teórico, a imitação, nos seres humanos, ocorre de uma forma diferente com relação a outros animais, isso porque, esses animais carecem do pensamento lógico, e a imitação não adquire outro caráter além da própria repetição. Os seres humanos, pelo contrário, em específico, a criança no seu processo de desenvolvimento, imita, à princípio, mas ao apropriar-se (intrapsíquico), dá sentido e propicia novas criações (Vygotski, 2000).

Vigotski (1999), sobre as funções psicológicas superiores, aponta que estas estabelecem complexas conexões entre si, que correm no processo do desenvolvimento. O autor afirma que as mudanças que ocorrem nas funções, na verdade, são mudanças que ocorrem entre elas, no nexos inicial, fazendo com que novos agrupamentos, até então desconhecidos, sejam formados. Esses nexos estabelecidos entre as funções psicológicas formam os sistemas psicológicos.

Isso ocorre, de maneira exemplificada, da seguinte maneira: na infância, por meio do processo da mediação intencional, uma criança pode recordar algumas palavras através do auxílio de uma imagem. Vigotski (1999), afirma que, aqui, já existe um deslocamento entre as funções. “A criança que lembra uma série de palavras com ajuda de imagens apoia-se não apenas na memória, mas também na fantasia, em sua habilidade para encontrar a analogia ou a diferença” (Vigotski, 1999, p. 110). Ou seja, este processo, não depende exclusivamente da memória, mas sim, opera a partir de novas funções e suas relações. Cabe aqui ressaltar que, uma criança, em fase de apropriação de objetos e conteúdos, lembrará para pensar sobre alguma coisa, ou seja, a memória e essas conexões são essenciais para dirigir-se ao pensamento. Entretanto, os nexos entre as funções são modificados na fase da transição da infância para a adolescência. Nesta fase do desenvolvimento humano, o adolescente pensará a fim de se recordar de algo. De acordo com Vigotski (1999), lembrar é buscar o que se precisa em uma determinada sequência lógica, aqui demarcada, primordialmente, pelo pensamento.

3. O conteúdo ou objeto que será apropriado está entre os indivíduos (Vygotski, 1997).

4. Começa a ser dito a si próprio o conteúdo ou objeto (Vygotski, 1997).

5. O conteúdo ou objeto é internalizado (Vygotski, 1997).



As funções psicológicas superiores que, neste trabalho, serão tratadas a seguir, não operam de forma isolada, reiteramos que não se trata do localizacionismo dessas funções, uma vez que Vigotski (1999), as analisava como sistemas. A concepção de que a relação entre elas ocorre é imprescindível para compreender como o desenvolvimento acontece. Discorreremos, sucintamente, portanto, à luz da psicologia histórico-cultural, sobre alguns aspectos referentes à análise de determinadas funções psicológicas<sup>6</sup> que destacamos para explicar, mesmo que sucintamente, como a teoria compreende a relação entre esses processos psíquicos.

## **FUNÇÃO PSICOLÓGICA: ATENÇÃO**

Conforme Luria (1979), o ser humano recebe inúmeros estímulos, a todo instante, contudo, abstrai aqueles que não lhe são necessários e seleciona os mais importantes. Diversas associações emergem, mas o sujeito conserva apenas algumas delas, que lhe são essenciais para sua atividade, e descarta as que dificultam seu processo de pensamento. Esta seleção de informações necessárias, que garante o controle sobre as ações é conhecida como atenção, e sua função é o caráter seletivo da atividade consciente, que se manifesta na percepção, nos processos motores e no pensamento do ser humano. Se não houvesse essa seletividade, qualquer atividade seria impossível de ser empreendida.

Luria (1979), discorre que em toda atividade consciente deve acontecer um processo de que seleciona os processos básicos e dominantes, esses quais, são constituintes do objeto da atenção humana. Além disso, é necessário, também, que exista um “fundo”, que é constituído pelos processos em que o acesso está recluso na consciência. Assim, na presença de uma tarefa que corresponda a esses processos que permanecem “no fundo”, esses poderão passar ao centro da atenção do sujeito e, por conseguinte, tornar-se dominante. Assim, o autor dispõe que, por esta razão, costuma-se distinguir o volume da atenção, sua estabilidade e suas oscilações. A partir de Luria (1979, p. 2), entende-se por volume, “o número de sinais recebidos ou associações ocorrentes, que podem conservar-se no centro de uma atenção nítida, assumindo caráter dominante”, quanto à estabilidade, esta, se refere “a duração com a qual esses processos discriminativos pela atenção podem manter seu caráter dominante”, e por fim, as oscilações contemplam “o caráter cíclico do processo, no qual determinados conteúdos da atividade consciente ora adquirem caráter dominante, ora o perdem”.

Esses conceitos são importantes para compreender o que Luria, posteriormente destaca como os fatores que são os determinantes da atenção. Luria (1979), explica que existem dois grupos que propiciam a seleção dos processos psíquicos. Estes grupos são responsáveis por determinar estes conceitos anteriormente explicados: orientação, volume e as oscilações, neste ponto, visando a estabilidade da atividade consciente. No primeiro grupo, refere-se à estrutura do campo exterior, caracterizado pelos fatores que correspondem à estrutura dos estímulos para além do sujeito, mas que chegam até ele. O segundo grupo corresponde à estrutura do campo interior, ou seja, aqui, os fatores dizem respeito à atividade do próprio ser humano.

6. Indicamos que, com o objetivo de explicar a compreensão da teoria sobre as funções psicológicas superiores, elencamos a atenção, memória, pensamento e linguagem, com esta finalidade. Apesar disso, esses processos psíquicos complexos não são reduzidos aos abordados nesse capítulo. Podemos citar, por exemplo, a imaginação, percepção, emoção, entre outras.

O primeiro grupo, descrito por Luria (1979), tem como primeiro aspecto importante a intensidade de um estímulo. Desta forma, cabe ressaltar neste ponto, que os fatores aqui são referentes à exterioridade perceptível pelo sujeito, ou seja, é importante destacar a aproximação entre esses e os fatores da própria percepção. Deste modo, se um estímulo exterior é direcionado ao sujeito, em conjunto com demais estímulos menos intensos que ele, a atenção dessa pessoa será atraída àquele em que a intensidade é maior. Outrossim, o autor expõe que se dois estímulos têm relações equilibradas, nem um destes domina, proporcionando à oscilação da atenção do sujeito. Neste caso, ora um estímulo será dominante, ora o outro.

O segundo aspecto importante apontando pelo autor, que estabelece o sentido da atenção, é a novidade do estímulo ou a diferença entre um estímulo e outro. No primeiro caso, Luria (1979), afirma que se um estímulo sobrepõe a outro de forma acentuada, ele atrai para si a atenção e provoca aquilo que chama de reflexo orientado<sup>7</sup> especial. O mesmo pode acontecer na ausência de um estímulo corriqueiro. O teórico exemplifica enunciando o exemplo do som costumado de um motor, que quando cessa pode chamar a atenção de quem o escutava. Além disso, o autor reitera que o que a percepção dos estímulos que vêm do exterior até o sujeito, necessita da organização estrutural. Luria elucida isso:

A organização estrutural do campo perceptivo é um dos meios mais poderosos de direção da nossa percepção e um dos mais importantes fatores de sua ampliação, enquanto a organização racional psicologicamente fundamentada do campo perceptivo é uma das tarefas mais importantes da *engenharia psicológica*. Não é difícil perceber a grande importância que adquire a garantia de formas mais racionais de organização do fluxo de informação que chega ao avião que pilota aviões rápidos ou super-rápidos (Luria, 1979, p. 4, grifo do autor).

Desta forma, ressalta que é importante assimilar e considerar estes fatores, a fim de que se aprenda a dirigir a atenção humana em base científica. O autor situa, portanto, os fatores do segundo grupo que se relacionam tanto com o meio externo, quanto com o próprio sujeito em relação às suas atividades, essas quais são dirigidas às suas necessidades, interesses e objetivos. Sobre isso, discorre que, diferentemente dos outros animais, os interesses e necessidades dos humanos, pouco tem a ver com instintos e inclinações biológicas, mas sim, com fatores complexos e motivacionais que se formaram na sociedade a partir de seu processo histórico. (Luria, 1979).

Todos esses apontamentos feitos por Luria (1979, p. 5, 6), correspondem a importância, por este autor descrita, da organização estrutural psicológica da atividade humana para compreender os elementos que dirigem sua atenção. Para ele, a estrutura da atividade do homem “reflete o seu processo e lhe serve de mecanismo de controle”. Em última análise, “tudo isso torna a atenção um dos aspectos mais importantes da atividade consciente do homem”.

---

7. Relativos à atenção involuntária, explicitados por Luria (1981), a partir discussão sobre as bases neurofisiológicas desta função psicológica. O termo “reflexo de orientação”, segundo o autor, aparece, em primeira instância, por Pavlov.

Luria (1979), destaca dois tipos de atenção estudadas pela psicologia, sendo a primeira, é a atenção involuntária. Esta, como já mencionada anteriormente, se correlaciona aos estímulos externos intensos, ou por um novo e súbito estímulo, ou ainda, como vimos, pela falta dele. Esta atenção pode ser observada quando alguém, de maneira involuntária, se vira ao ouvir um súbito som estrondoso. Este tipo de atenção é comum ao sujeito humanizado e ao animal. De acordo com Luria (1981), desde os primeiros meses de vida de uma criança, é notório as características mais elementares da atenção, esta que é atraída pelos estímulos naturais, pelos mais significativos ou poderosos estímulos biológicos. Este fator da atenção está correlacionado ao primeiro grupo mencionado por Luria (1979), que corresponde aos fatores de estimulações externas.

Em contrapartida, Luria (1981) adverte que a criança pequena não tem sua atenção atraída somente por estímulos externos intensos e novos, ou, àqueles relacionados a exigência imediata, pois, desde os primeiros dias de vida, esta criança passa a conviver com adultos humanizados. “Quando uma mãe nomeia um objeto no ambiente e aponta para ele com o dedo, a atenção da criança é atraída para aquele objeto, que, assim, começa a se sobressair do resto, não importando se ele origina um estímulo forte, novo ou vitalmente importante” (Luria, 1981, p. 228). Nesta perspectiva, ao direcionar a atenção da criança, como nesta elucubração de Luria, o nexos entre outras funções se estabelece em sistemas. Destacamos, por exemplo, que a memória desempenhará uma atribuição importante quando, posteriormente, essa criança passar a pensar neste objeto, e atribuir a ele a palavra que o nomeia ao se recordar do que sua mãe dizia ao apontá-lo.

Dessarte, a segunda atenção, mencionada por Luria (1979), é a arbitrária, sendo que esta é, diferentemente da atenção involuntária, é inerente ao homem, ou seja, não é compartilhada com outros animais. Um dos aspectos que demonstra que a atenção arbitrária é exclusivamente humana, está relacionado ao fato de que somente o homem pode dirigir e concentrar sua atenção, voluntariamente, em um objeto, por um momento e, depois, em outro. Este fato demonstra que o ser humano pode ultrapassar as leis naturais da percepção, discriminando e alterando as estruturas que lhe são imprescindíveis, de acordo com as suas vontades e necessidades. Sobre a diferenciação entre os dois tipos de atenção até aqui mencionados, Luria explica:

Consiste essencialmente no reconhecimento do fato de que, ao contrário das reações de orientação elementares, a atenção voluntária não é de origem biológica, mas, sim, um ato *social*, e de que ela pode ser interpretada como a introdução de fatores que são o produto, não da maturação biológica do organismo, mas, sim, de formas de atividade criadas na criança durante as suas relações com os adultos, na organização desta complexa regulação da atividade mental seletiva (Luria, 1981, p. 228).

Com isso, recordamos que os teóricos contemporâneos a Vigotski, que estudavam as funções psicológicas superiores, abarcavam a atenção voluntária como uma função psicológica natural complexa (Vygotski, 2000), no entanto, reafirmamos, a partir de Luria (1981), um tema importante destacado neste trabalho: sendo a atenção voluntária uma função psicológica superior, ela é desenvolvida socialmente, portanto, só pode ser compreendida como uma função psicológica exclusivamente humana.

## FUNÇÃO PSICOLÓGICA: MEMÓRIA

Segundo Luria (1979), cada deslocamento do homem, ou suas impressões de movimentos, deixa um rastro que se mantém por um tempo, e em determinadas circunstâncias, reaparecem e se tornam objeto da consciência. E por esta razão, o autor afirma que a memória é entendida como *“registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior”* (Luria, 1979 p. 39, grifo do autor).

Esta função pode pertencer ao fenômeno da percepção, assim como, da emoção do sujeito, ao reforçar processos que são motores, e da experiência intelectual. Quando o sujeito reforça conhecimentos, habilidades e a capacidade de aproveitá-las, este processo complexo do psiquismo é pertencente a função da memória. Em decorrência disso, Luria (1979), aponta que a psicologia considera vários tipos básicos de memória, no entanto, o autor dá ênfase aos tipos principais, que estão correlacionados aos processos cognitivos, sendo estas: imagens sucessivas, imagens diretas eidéticas, imagens de representação e memória verbal.

As imagens sucessivas estão ligadas a uma função elementar, dentre a mais elementar, da memória sensorial. De acordo com Luria (1979), elas podem se manifestar no campo sensitivo geral e, também, auditivo. O autor exemplifica a manifestação desse tipo de memória, se referindo a experiência de um sujeito, que, quando apresentado a uma imagem por alguns segundos, e em seguida, quando é retirado este estímulo, o sujeito continuará a ver, no lugar da imagem, um vestígio idêntico, contudo, habitualmente, com outra cor. Este vestígio tende a permanecer por alguns segundos e, em seguida, começa a empalidecer até desaparecer por completo. As imagens sucessivas refletem, neste caso, a ocorrência da excitação da retina do olho (Luria, 1979).

Já as imagens diretas eidéticas, são imagens que pode sem observadas claramente e, que ao contrário das imagens sucessivas, se mantêm por mais tempo após o desaparecimento do estímulo, podendo, o sujeito que a observara, relatar com detalhes o objeto, mesmo muito tempo após a retirada, deste, do seu campo sensorial. As imagens diretas eidéticas não estão relacionadas à excitação da retina do olho, desta forma, Luria (1979), afirma que estas pertencem à natureza complexa, e não elementar, como as imagens sucessivas.

Em contrapartida, as imagens de representação são consideradas as mais importantes e de estrutura mais complexa no que concerne a memória visual, pois trata-se da generalização de uma imagem. Quando um sujeito é provocado com a imagem de uma flor, ele não opera com a imagem de uma flor específica, mas sim, uma flor generalizada, que pode ser de uma rosa, ou de uma margarida, por exemplo. Vale lembrar do exemplo dado por Luria, quando se referia a uma mãe, chamando a atenção de uma criança nos seus primeiros meses de vida, ao apontar a um objeto, nomeando-o. Com os nexos estabelecidos, posteriormente, esta criança poderá generalizar aquele objeto, pensando e lembrando dele, de forma universalizada. Isso ocorre porque a experiência anterior do sujeito com aquele objeto, deixou vestígios dessa imagem (Luria, 1979).

Ademais, as imagens de representação, ao contrário das imagens diretas eidéticas, são “[...] polimodais, noutros termos, sempre incluem, entre seus componentes, elementos dos vestígios tanto visuais, quanto táteis, auditivos, e motores; elas não são vestígios de um tipo de percepção, mas *vestígios de uma complexa atividade com objetos*” (Luria, 1979, p. 64, grifo do autor). Em vista disso, tratando da imagem de representação de uma mesa, por exemplo, o sujeito operará com sua funcionalidade – como, pode ser utilizada pelo homem para comer ou para escrever -, além de sua forma. Isto indica a prática multivariada com o objeto neste tipo de memória (Luria, 1979).

Finalmente, a memória verbal é compreendida como a memória mais complexa da memória humana. Sobre isso, Luria (1979) elucida:

Não usamos as palavras apenas para nomear os objetos, o discurso verbal não apenas participa da formação das concepções e da conservação da informação direta; o homem recebe o maior volume de conhecimentos por meio do sistema verbal, recebendo informação verbal, lendo livros e conservando em sua memória o resultado dos dados obtidos através do discurso (Luria, 1979, p. 67).

Ainda, o homem, ao receber um estímulo verbal, grava menos as palavras, em si, e mais a impressão que tem sobre essas. Por conseguinte, a memória verbal consiste na recodificação do material comunicado, abstraindo o que for secundário, e generalizando as principais questões da informação que foi estimulada sensorialmente. Por esta razão, e em outras palavras, quando um sujeito lê um livro, não lembrará de todas as palavras lidas, mas sim, do conteúdo que consistia neste material, de forma geral.

## **FUNÇÕES PSICOLÓGICAS: PENSAMENTO E LINGUAGEM**

Ao tratar sobre essas funções psicológicas, em especial, consideramos essencial manter a unidade dialética que se estabelece entre elas, em nossa explicação. Portanto, discorreremos sobre pensamento e linguagem, conforme Vigotski (2001), e outros teóricos, em outrora fizeram e, mesmo levantando questões já mencionadas no decorrer deste trabalho, consideramos imprescindível, neste momento, explicar e demonstrar como o nexo entre as funções são estabelecidos.

Em primeira instância, faz-se importante lembrar que, diferente dos demais animais, como os chimpanzés de Buhler, as crianças, ao nascerem, já possuem, em sua herança genética, condições de desenvolverem a linguagem. Vygotski (1991), vale-se disso como uma capacitação que é específica e exclusivamente humana. Dessarte, as crianças, em um primeiro momento, são habilitadas, por meio da linguagem, a desenvolverem instrumentos para solucionarem tarefas que a elas são difíceis de serem resolvidas, também, a planejarem a solução de um problema, antes mesmo de sua execução e, mediante a linguagem, podem controlar seu próprio comportamento. Para Vygotski (1991, p. 23), os “[...] signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com

outras pessoas”, e assim, uma nova forma superior de atividade, distinguindo as crianças dos animais, é formada, por meio das funções comunicativas e cognitivas da linguagem. A partir disso, é possível perceber como a linguagem e o pensamento estabelecem importantes nexos. No entanto, a esse respeito, retomemos alguns escritos de Vigotski, quando este apresenta que:

Até mesmo no ponto supremo da evolução animal – entre os antropóides - a linguagem<sup>8</sup>, perfeitamente semelhante à do homem em termos fonéticos, não revela nenhum vínculo com o intelecto, também semelhante ao do homem. Também no estágio inicial do desenvolvimento da criança, poderíamos, sem dúvida, constatar a existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e de um estágio pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento. O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra (Vigotski, 2001, p. 396).

Os animais, aqui tratando do símio, diferentemente de crianças humanas, não desenvolvem o intelecto, pois não são capazes de assimilarem os signos, e assim, incapazes de desenvolverem a linguagem. Esses, apenas emitem sons em um estado emotivo, mas jamais se direcionando a um objeto (Luria, 1979a). Para além disso, como indica Vigotski (2001), a linguagem e o pensamento, criam vínculos no processo do desenvolvimento, no entanto, seria um equívoco ignorar a relação entre esses dois processos, e a importância no desenvolvimento de cada um deles, a partir do nexo que se estabelece entre si. Diante disso, em conformidade com Vigotski (2001), os equívocos metodológicos a respeito da investigação do pensamento e da linguagem, fizeram crer que estas duas funções se constituíam como elementos autônomos e isolados. Porém, algumas pesquisas subsequentes, a respeito do pensamento discursivo, constatadas em trabalhos de alguns teóricos soviéticos, como Vigotski (2001) e Luria (1979a), indicam que uma abordagem que visa a decomposição dos elementos constituintes leva mais a uma generalização do que, propriamente, à uma análise do processo. Desta forma, Vigotski (2001), desenvolve seu método de análise que consiste em desmembrar a unidade complexa do pensamento discursivo, não em elementos, mas em unidades, entendidas como o produto da análise. Diferentemente dos elementos, as unidades não correspondem a momentos primários em relação ao fenômeno que é investigado, mas sim, equivalem a propriedades concretas. Assim, chegaram à unidade que contém as propriedades inerentes ao pensamento discursivo, isso é, o *significado da palavra*, que, de forma mais simples, retrata a unidade do pensamento e da linguagem. O autor elucida que:

---

8. Entendemos aqui, que Vigotski não se contradiz em relação a linguagem ser desenvolvida exclusivamente por humanos. Trata-se, no entanto, de uma equivocação em relação à redação utilizada na tradução. Posteriormente, como percebido, o teórico ressalta a questão dos termos fonéticos. Dessa forma, compreendemos que esta menção se direciona à fala verbalizada, ao som emitido, e não à linguagem e seu arcabouço de signos.

O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considera-la como um fenômeno de discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento (Vigotski, 2001, p. 398).

A despeito disso, Vigotski (2001), indica que a maior descoberta desta análise não fora propriamente o fato de terem chegado à unidade do pensamento e da linguagem, mas sim, como resultado posterior, chegarem ao resultado de que os significados das palavras se desenvolvem, e por conseguinte, os significados são mutáveis. Essa constatação, levou Vigotski (2001), e demais pesquisadores da psicologia soviética, a superarem o postulado da velha psicologia, que indicava a imutabilidade do significado da palavra, ao pesquisarem sobre o pensamento e a linguagem. De acordo com Vigotski (2001), o que a velha psicologia defendia, era que a ligação entre a palavra e seu significado consistia em uma simples ligação associativa. No entanto, o significado da palavra é constituído e modificado histórica e culturalmente.

Luria (1979a), acerca do significado da palavra, discorre que cada palavra humana está diretamente relacionada ao significado de um objeto. Quando se remete a uma palavra, como “casa”, o sujeito relacionará ao objeto “casa”. O autor indica que essa função é conhecida como representação material e, é a função básica mais importante das palavras que constituem a linguagem. Além disso, uma função mais complexa, apontada por Luria (1979a), no que diz respeito à palavra, é que esta “permite *analisar os objetos*, distinguir nestes as propriedades essenciais e relacioná-los a determinada categoria. Ela é meio de *abstração e generalização*, reflete as profundas ligações que os objetos do mundo exterior encobrem” (Luria, 1979a, p. 19, grifo do autor).

De acordo com Vygotski (1991), as palavras podem constituir uma atividade dentro de uma determinada estrutura. No entanto, essa estrutura pode ser modificada quando a criança aprende a utilizar a linguagem com a finalidade - e de modo - que a permita ir para além das experiências prévias ao planejar uma ação futura. Este planejamento está ligado diretamente ao pensamento. Sobre isso, Barroco (2007), corrobora que:

Necessariamente vale-se da língua/linguagem para tanto e desenvolve o pensamento verbal. Este passa a regular o seu comportamento, permitindo que as suas próprias funções elementares (sensação, percepção, etc.) sejam desenvolvidas para um dado curso que o habilita a estar no mundo de modo ativo (Barroco, 2007, p. 245).

E, a esse respeito, concordando com Barroco (2007), e em conformidade com Luria (1979a), compreendemos que a palavra é um produto do desenvolvimento histórico-social e, por sua vez, é empregado pelos seres humanos com o objetivo de organização do pensamento, e planejamento de ações, “e pode ser facilmente encontrado se observarmos a complexa *estrutura semântica da linguagem e as estruturas lógicas*, formadas pela experiência das gerações, que são assimiladas pelo homem em seu desenvolvimento intelectual” (Luria, 1979a, p. 102, grifo do autor). Deste modo, estar de modo ativo no mundo, implica a aquisição da linguagem, pois esta é uma ferramenta humana, desenvolvida ao longo da história, que permite que os seres humanos entrem em contato com outros de sua espécie, além disso, permite que se apropriem de outras ferramentas, logo, desenvolvem outras funções psicológicas complexas, pois com os nexos estabelecidos, estes levam o desenvolvimento das funções superiores, simultaneamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos explicar nesse texto, a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural, aspectos concernentes ao desenvolvimento humano, indicando que este processo só é possível decorrer quando um indivíduo, desde seu nascimento, entra em contato com outras pessoas, e com isso, apropria-se da cultura da sociedade em que pertence. Não se trata, neste sentido, de uma adaptação à humanidade, mas sim, da apropriação desta, internalizando-a, constituindo-a e sendo constituído por ela dialeticamente.

Sem embargo, como indicava Vygotski (2000), é primordial que exista um corpo biológico, com um sistema nervoso correspondente ao da espécie, para que o desenvolvimento humano ocorra, mas se esse sujeito não entrar em contato com os signos, as ferramentas e instrumentos, não poderá desenvolver as funções sociais, ou funções psicológicas superiores. Nesta perspectiva, “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (Leontiev 1978, p. 267).

Dessarte, adentramos à discussão sobre as funções psicológicas superiores, sendo estas, pertencentes apenas aos humanos, isto é, outros animais não possuem condições para desenvolvê-las. Vygotski (1997), esclarece que, antes de ser individual, as funções complexas humanas, são sociais. Para melhor explicar sobre esta temática, apontamos os aspectos complexos dos processos psíquicos: atenção, memória, pensamento e linguagem. Neste seguimento, finalizamos e ressaltamos, a partir de Vigotski (2000, p. 25) que “[...] a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo (Vigotski, 2000, p. 25).



## REFERÊNCIAS

BARROCO, Sonia Mari Shima, **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2007.

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte, 1978.

LESSA, Patrícia Vaz de. **O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores**: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica. Tese Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral. Volume III. Atenção e memória**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral. Volume IV. Linguagem e pensamento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia**. Trad. Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.

MATIUSHKIN, Aleksei Mikhailovich. Epílogo. In VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. Sobre os sistemas psicológicos. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21–44, jul. 2000.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.


VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Tomo I. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, Liev Semiónovich.; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

# O POTENCIAL DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LS VYGOTSKY PARA SUPERAR AS DICOTOMIAS NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.060122512029>

*Data de aceite: 18/02/2025*

**Isabelle Brito Romão**

Doutora em Educação pela Universidade  
Estatal de Tyumen - Rússia

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é discutir algumas ideias da Teoria Histórico-Cultural proposta por LS Vygotsky, que podem ser utilizadas como base para a formação de professores no Brasil. O problema motivador são as diversas dicotomias que fragmentam o trabalho e a formação docente no Brasil, como a separação entre teoria e prática, entre formação e trabalho, entre saberes especializados e saberes pedagógicos. Esta pesquisa traz como novidade científica o potencial da Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por LS Vygotsky para superar essas fragmentações e fornecer uma base psicodidática para a formação de professores no Brasil. A importância deste estudo reside no fato de ainda não haver trabalhos suficientes nesse sentido no Brasil. Desta forma, apontamos como resultados alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural, cujos princípios lançados por LS Vygotsky e seus sucessores foram desenvolvidos e aprofundados, tornando-se uma abordagem teórica, que contempla

os aspectos psicodidáticos necessários à formação e ao trabalho docente. Especificamente, a contribuição deste artigo reside na síntese das dicotomias que fragmentam o trabalho e a formação docente no Brasil e sua articulação com os princípios teóricos de LS Vygotsky, que possibilitam a superação dessas fragmentações na direção de uma formação docente pautada por um desenvolvimento desenvolvimentista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente no Brasil; Formação docente na Rússia; Teoria Histórico-Cultural; Conhecimento pedagógico; Conhecimento especializado.

## INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta os resultados de nossa pesquisa de doutorado desenvolvida na Rússia no período de 2021 a 2024, cujo resultado é a proposta de uma fundamentação psicodidática para a formação docente no Brasil, tendo por base a teoria histórico-cultural (THC) de L. S Vygotsky e seus colaboradores, que desenvolveram várias pesquisas na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Pontuamos, inicialmente, a

investigação sobre as contribuições de Levy Semionovich Vygotsky e seus colaboradores, bem como as contribuições na área de educação durante o período soviético para o desenvolvimento de teorias, que ajudaram a organizar o sistema educativo da antiga URSS, elementos herdados pela Rússia. Nesse sentido, a relevância do tema de pesquisa se deve à observação dos elevados resultados dos escolares russos, confirmados no decorrer dos estudos internacionais sobre a qualidade do ensino de matemática (PISA). Sugere-se que esse sucesso possa estar associado ao desenvolvimento de uma base científica que ajudou a melhorar a teoria e a metodologia do ensino da matemática na Rússia, visto que o sistema educacional russo é baseado na teoria histórico-cultural (THC). O excelente desempenho dos alunos pode influenciar tanto o desenvolvimento da ciência e da tecnologia como o desenvolvimento do país como um todo.

Outro aspecto que determina a relevância deste estudo está relacionado ao desenvolvimento das relações bilaterais entre Brasil e Rússia. Isto aponta para a perspectiva de um mundo multipolar proposto pelos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) e envolve cooperação e integração em vários campos, incluindo educação, cultura e ciência. Nesse sentido, propôs-se estudar os princípios da teoria histórico-cultural, que poderiam fundamentar o aspecto psicodidático da formação docente no Brasil.

O sistema educacional na Federação Russa é baseado nas ideias da THC. A relevância desta abordagem teórica reside no fato de o lugar e o papel de cada conceito e princípio individual se tornarem claros se forem apresentados em conjunto com a teoria como um todo. A THC proposta por L.S. Vygotsky, visa a explicação teórica e experimental e o estudo dos processos de desenvolvimento mental humano. É um sistema de conceitos e princípios inter-relacionados, estruturados de forma que sejam totalmente teóricos e expliquem todo o processo de desenvolvimento humano nos seus principais aspectos.

Neste estudo, optou-se pelo princípio da pesquisa bibliográfica, sendo um estudo teórico-analítico e baseado no método histórico-dialético. A base teórica do estudo é a teoria histórico-cultural de L.S. Vygotsky. Utilizamos obras escritas em russo, espanhol, inglês e português, fontes primárias – Vygotsky e seus colaboradores, e fontes secundárias, os comentaristas de Vygotsky e seus colaboradores.

Tendo em relevo a formação de professores no Brasil. O objetivo do nosso estudo é explicar a contribuição do grupo Troika (Leontiev, Luria e Vygotsky e continuadores do conjunto de teorias da THC) para a formação de professores na URSS e seu potencial para apoiar a formação de professores no Brasil para a superação da fragmentação causada por dicotomias como teoria e prática, trabalho e aprendizagem, conhecimento especializado e conhecimento pedagógico. O resultado dessas dicotomias é uma formação docente fragmentada, o que leva a um trabalho pedagógico distante do profissional, pois carece dos fundamentos psicodidáticos necessários à organização eficaz do trabalho pedagógico. A origem destas dicotomias reside na falta de uma base teórica, que tenha em conta as diversas dimensões da atividade pedagógica, tais como as dimensões psicodidática, filosófica, psicológica e metodológica. Todas essas dimensões juntas constituem o profissionalidade docente.

Nesta perspectiva, nossa pesquisa contribui para a divulgação dos princípios da teoria histórico-cultural de L.S. Vygotsky a partir de fontes originais russas ou traduções brasileiras diretas do russo para o português ou espanhol. Evitando o filtro ideológico do “soft power” ocidental que tem um efeito tão prejudicial sobre o desenvolvimento da ciência brasileira.

O estudo deste tema visa atender à necessidade de pesquisas no campo da formação de professores, especialmente no Brasil, por meio da divulgação dos princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky e sua contribuição para a formação de professores na direção da educação para o desenvolvimento. Assim, os resultados do trabalho realizado visam contribuir para o sistema de formação de professores no Brasil, baseado na experiência e nos resultados da Rússia nesta área, e podem contribuir para aumentar a troca de conhecimentos entre o Brasil e a Rússia em um tema tão importante período marcado pela emergência de um mundo multipolar no qual a comunidade BRICS é de grande importância.

## **A INFLUÊNCIA DE TEÓRICOS FRANCO-SUIÇOS E SOVIÉTICOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Além das grandes desigualdades sociais, o legado colonial deixou um vazio, pois não existia um sistema estruturado de formação de professores e, este começou a ser organizado apenas tardiamente, potencializado com o surgimento de algumas universidades formadoras de professores limitadas aos grandes centros do país, e baseada no modelo 3+1, onde 3 anos de conhecimentos especializados (matemática, biologia, etc.) e 1 ano de investigação pedagógica. Os resquícios desta divisão ainda hoje são visíveis. Diante desse problema, diversos autores discutem propostas baseadas em teorias conhecidas como Piaget, Freinet e outras, na tentativa de fornecer uma base para a formação de professores.

Desde o final do século XX, e após o fim da ditadura militar no Brasil em 1985, alguns pesquisadores recorreram aos trabalhos de L.S. Vygotsky e seu grupo como uma oportunidade para ajudar a superar este problema. No entanto, as pesquisas de L.S. Vygotsky e seus colaboradores, ainda são desconhecidas da grande maioria dos pesquisadores brasileiros, especialmente no campo da formação de professores. Isso se deve à influência norte-americana sobre os governos brasileiros durante grande parte do século XX, bem como à Guerra Fria, que dificultou a difusão do conhecimento a partir da URSS.

Tendo sobrevivido a diversas convulsões políticas com revoluções e rupturas, apenas no final do século XX, num período de relativa estabilidade e graças à formação de investigadores em universidades estrangeiras, as ideias de L.S. Vygotsky começaram a atrair mais plenamente a atenção dos educadores no Brasil. No entanto, os conhecimentos sobre a THC e de teorias inter-relacionadas a ela vieram principalmente de fontes ocidentais e norte-americanas, que “destilaram” as ideias de L.S. Vygotsky, mas eliminando quaisquer vestígios de conceitos marxistas e a possível influência do chamado comunismo soviético, Duarte (1996) e Prestes (2012). Notadamente, a THC e suas correlatas só tem a sua efetividade se articuladas com os preceitos marxistas, tendo por exemplo na categoria trabalho e práxis como pontos fulcrais.

## NOTAS SOBRE O POTENCIAL DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Para melhor compreender o objetivo deste estudo, é necessário analisar a formação docente no Brasil sob uma perspectiva histórica. Em primeiro lugar, cabe destacar que o Brasil foi colonizado pelos europeus, que subjugarão brutalmente grande parte da população indígena, junto com sua cultura e, trouxeram escravos da África para trabalhar nas minas (garimpo de ouro e diamantes) e nas plantações (cultivo de café e cana-de-açúcar). Os escravos africanos estabeleceram relações com presidiários expulsos de Portugal e com a população indígena (aborígenes do Brasil), bem como os portugueses. Assim, a mistura de etnias e culturas formou o povo brasileiro. Nessa época, a educação era ministrada por padres jesuítas que ensinavam apenas a leitura e a escrita com o objetivo de catequizar a população indígena e os escravos negros.

O sistema educacional no Brasil se formou bastante tardiamente, e ainda hoje, apesar de algumas conquistas, esse processo permanece incompleto e apresenta uma série de problemas estruturais, dentre os quais destacamos a formação de professores: que não se baseia em princípios psicodidáticos voltados para a educação desenvolvimentista. Segundo Saviani (1997), a formação de professores no Brasil é organizada segundo dois modelos: Cultural-cognitivo, que foca no conhecimento altamente especializado. Este modelo também é conhecido como modelo pedagógico tradicional. Didático-pedagógico, em que a atenção principal é dada ao processo pedagógico e aos seus rumos através dos quais se desenvolve a relação entre professor e aluno.

A intersecção desses modelos no Brasil levou a uma dicotomia de modelos de formação de professores e influenciou a divisão do saber especializado e do conhecimento nas ciências da educação. Dessa forma, é possível alcançar uma síntese baseada na categoria de totalidade do método histórico-dialético, segundo a qual tudo está interligado.

Se compararmos a educação no Brasil e da Rússia - onde os princípios da teoria histórico-cultural fundamentam a preparação e o trabalho docente, fica claro que a teoria histórico-cultural pode ajudar a fundamentar os fundamentos psicodidáticos da formação de professores e ajudar a melhorar a qualidade do trabalho docente no Brasil. Esta base reside na inclusão de conceitos propostos por L.S. Vygotsky e seus continuadores, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores.

O sistema educacional brasileiro ainda está em desenvolvimento e, embora o país tenha escolas públicas de qualidade, a grande maioria da população tem acesso a uma educação que não dá resultados efetivos e não prepara as pessoas para o trabalho produtivo devido a vários fatores: problemas com infraestrutura escolar, falta de materiais educativos adequados, métodos de ensino arcaicos, formação profissional insuficiente dos professores, insegurança social da população que não tem condições de deixar os filhos na escola, etc. A desorganização do sistema educacional reverbera em todos os problemas socioeconômicos do Brasil, como criminalidade, tráfico de drogas, gravidez na adolescência, surgimento de gangues de jovens, etc.

No que concerne ao sistema educacional russo, a sua organização ocorreu tendo por base uma revolução social, com o objetivo de construir uma nova sociedade e novas formas de interação nas relações sociais. A educação escolar desempenhou um papel fundamental nisso, e representantes da intelectualidade revolucionária, como Anatoly Lunacharsky, Nadezhda Krupskaya, Moisey Pistrak e outros, estabeleceram-se a tarefa de educar um “novo homem” para o novo (VOSKRESENSKAYA E YALOZINA, 2023). A nova educação deveria superar qualitativamente a educação do período czarista, e para isso ela [a nova educação] deveria contar com uma base psicológica, didática e pedagógica, que se baseasse no materialismo. Sobretudo tomasse a realidade concreta como ponto de partida e rejeitasse o idealismo das classes dominantes, proporcionando oportunidades de aprendizagem para todos. Nas obras de L.S. Vygotsky e seus continuadores na teoria histórico-cultural viram o potencial para superar a dicotomia, que separa os processos de trabalho e de formação de professores no Brasil.

Compreendendo as necessidades da revolução, L.S. Vygotsky e outros intelectuais, como Sergei Rubinstein, Alexander Luria e Alexei Leontiev; começaram a buscar os fundamentos materialistas da psicologia educacional. Eles conseguiram: a teoria histórico-cultural superou a crise da psicologia e introduziu a teoria materialista, isto é, baseada nas teorias de Marx, como base para a organização da formação e do trabalho docente. Segundo Longarezi e Puentes (2013), a teoria histórico-cultural em seu desenvolvimento superou suas limitações iniciais e avançou para novos temas, corrigindo deficiências ao longo do caminho.

Entre aqueles que participaram da reorganização da educação na URSS e tiveram acesso direto aos resultados dos experimentos estava o pesquisador, psicólogo e filósofo V.V. Davydov que procurou definir o papel da escola, com foco na organização das disciplinas acadêmicas e no desenvolvimento do pensamento teórico e científico entre os alunos. Segundo Davydov (1972), não basta que a escola transmita apenas informações e fatos individuais. Para a formação de uma personalidade era necessário que ela fosse autônoma, possuísse conhecimentos científicos e sociais, mas fosse capaz de compartilhá-los, utilizá-los nas diversas esferas da vida social e nas diversas situações em que o conhecimento científico e a teoria do conhecimento poderia garantir o desenvolvimento mental dos alunos. A escola será responsável por oferecer isso ao aluno e esse é o papel do professor e principalmente um professor capacitado deve entender isso. Davydov considerou a aprendizagem como uma atividade no sentido psicológico da palavra, cuja gênese está na teoria da atividade de A.N. Leontiev. Neste sentido, a aprendizagem deve visar a concretização do objetivo que persegue, deve basear-se em conceitos científicos e abranger todo o ambiente de aprendizagem: do macro ao micro ambiente.

Continuando a comparar a experiência da Rússia e do Brasil no campo da formação de professores, explicaremos as razões pelas quais acreditamos ser importante o estudo dos documentos e fundamentos da educação russa para a implementação de um projeto de formação de professores no Brasil.

A educação da população russa foi organizada e desenvolvida sob a influência do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural. Isto é confirmado, por exemplo, pelo sistema Elkonin-Davydov, uma vez que são representantes da escola de Vygotsky. Assim, ao estudar a educação na Federação Russa, vemos de fato a aplicação da teoria criada por Vygotsky e desenvolvida por seus seguidores.

Como exemplo de aplicação da teoria histórico-cultural no Brasil, podemos citar algumas universidades (Universidade do Estado do Paraná Ocidental - UNIOSTE, Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, Universidade Federal de Uberlândia - UFU e outros), que por meio de grupos de pesquisa ou projetos com escolas (grupos de pesquisa em teoria histórico-cultural: Grupo de Pesquisa em Processos Educacionais e Perspectivas Histórico-Culturais - GEPEDH, Grupo de Pesquisa ensino, aprendizagem e teoria histórico-cultural - GEPEATH, projeto Formar), que se dedicam à preparação e formação complementar de professores do ensino primário que utilizam a teoria histórico-cultural nas disciplinas de formação de professores ou realizam projetos que visam orientar e introduzir os princípios básicos da teoria histórico-cultural nos programas de formação complementar de professores do ensino fundamental demonstram claramente a necessidade e a importância do estudo da escola de L. S. Vygotsky e, conseqüentemente, da aproximação acadêmica entre Brasil e Rússia.

Portanto, as pesquisas realizadas por esses grupos de pesquisadores baseiam-se na busca de respostas à questão de como construir conhecimentos pedagógicos em bases psicodidáticas adequadas à educação desenvolvimentista. E isso se reflete na direção metodológica do estudo, que foca na criação e no desenvolvimento da atividade educativa e na sua intencionalidade como diretriz para o alcance dos objetivos globais da atividade educativa. Este processo exige a determinação de métodos de ação e reflexão no movimento contínuo de conexões entre teoria e prática, prática e pedagogia na implementação do trabalho educativo. Os resultados obtidos por diversos grupos de pesquisa contribuem para a formação docente e a formação de novas práticas pedagógicas, criando condições para repensar as ações docentes.

## **METODOLOGIA**

Neste estudo teórico-analítico baseado no método histórico-dialético, optou-se pelo princípio da pesquisa bibliográfica (Zusman 1990), e as fontes de coleta de informações foram: publicações científicas de autores sobre o tema formação de professores, livros e artigos de teóricos soviéticos, bem como comentadores; notas científicas (da autora), conforme Gil (2008), Lima e Miotto (2007), Salvador (1986), que resultam no movimento dialético de síntese – análise – síntese, às quais é possível detectar determinações ocultas no aparecimento das características do fenômeno (Wachowicz, 1991, Lefebvre, 1991).

A base teórica do estudo é a teoria histórico-cultural de L.S. Vygotsky, cujo trabalho aparece tardiamente no Brasil, assim como os trabalhos de seus sucessores, como a teoria da atividade de A.N. Leontiev e a didática do desenvolvimento V.V. Davydov, que surgiram como resultado de pesquisas contínuas baseadas em L.S. Vygotsky.

Selecionamos livros e artigos de fontes primárias – autores soviéticos: Vygotsky, Leontiev, Davydov, traduzidos para o inglês, espanhol e português, bem como escritos em russos. Como fonte secundária, selecionamos obras de comentadores de Vygotsky, tais como: Prestes, Duarte, Longarezi e outros.

## **AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA THC DE VYGOTSKY E SEUS CONTINUADORES**

A escola soviética é caracterizada por uma compreensão da aprendizagem como uma categoria psicológica, e esta posição, proposta por V.V. Davydov, pode ser chamada de contribuição cujas origens residem na teoria da atividade de A.N. Leontiev, que considera a aprendizagem uma categoria psicológica. Isso nos permite construir toda uma teoria de formação e desenvolvimento docente, uma vez que o problema inicial da formação das ações mentais foi superado dialeticamente por P.Ya. Galperin, que explicou como as ações mentais se formam por etapas. De forma que possibilitou distinguir diferentes tipos de aprendizagem. Assim, ele fez uma distinção clara entre ensinar conceitos espontâneos e ensinar conceitos científicos. Ensinar este último é tarefa da escola. É a partir da ideia de que a escola é o local onde os conceitos científicos devem ser ensinados, que se chega à forma como a educação deve ser organizada para atingir esse objetivo.

Assim, se se assume que a educação escolar deve ser constituída sobre conceitos científicos correlacionados com a realidade, então a formação de professores deve basear-se em fundamentos científicos apropriados e conter material teórico adequado que combine psicologia e didática. L.S. Vygotsky analisou o problema do desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos para estudar a estrutura do pensamento infantil, porque se os conceitos científicos se desenvolvem na escola sob a orientação de um professor, então os conceitos espontâneos se desenvolvem sob a orientação de um adulto [pai, mãe, etc.].

A teoria histórico-cultural é útil nesse sentido, porque examina conceitos importantes para a compreensão do processo de ensino e fornece recomendações para a organização do trabalho docente. Assim, ao mesmo tempo em que satisfaz a necessidade de aprofundamento teórico para justificar a escolha da atividade educativa, o conhecimento dos conceitos da teoria histórico-cultural obriga os alunos dos cursos pedagógicos a pensarem no papel do professor como organizador e condutor da atividade educativa, considerado como uma atividade intencional e planejada. Resumindo, no caso brasileiro, a teoria histórico-cultural explica melhor o processo de aquisição cultural e de desenvolvimento humano. Entre os principais conceitos de L.S. Vygotsky destaca áreas como a zona de desenvolvimento proximal, a primazia do social sobre o biológico e a internalização de conceitos.



L. S. Vygotsky argumentou que a educação desempenha um papel decisivo no desenvolvimento humano. Ele acreditava que o ensino deveria ser adaptado à Zona de Desenvolvimento Proximal de cada aluno para promover uma aprendizagem significativa e promover o desenvolvimento de suas habilidades.

De acordo com L.S. Segundo Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal é quando o desenvolvimento da criança ocorre na zona entre o que ela pode alcançar sozinha e o que pode alcançar com a ajuda de um adulto ou de seus pares. Essa ideia destaca a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo. E ensinar conceitos científicos é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança.

L.S. Vygotsky enfatiza que o processo de internalização ocorre gradativamente, com a interação e mediação de outras pessoas mais experientes, como pais, professores e colegas. É por meio dessa interação que o sujeito adquire conhecimentos e conceitos que são construídos socialmente e reforçados ao longo do tempo.

Internalização de conceitos, segundo L.S. Vygotsky, é um processo complexo que inclui a aquisição e assimilação por um indivíduo de conhecimentos e significados sociais. O desenvolvimento cognitivo humano ocorre em interação com o meio social em que ele está inserido. A interação social é fundamental para a construção do conhecimento por meio da troca de significados e símbolos culturais. É, portanto, um processo importante para o desenvolvimento global de uma pessoa, permitindo-lhe compreender, interpretar e interagir com o mundo que a rodeia. Portanto, acreditamos que os princípios apresentados por L.S. Vygotsky e seus associados são uma contribuição potencial para a criação e organização da formação de professores no Brasil. Os resultados sugerem que a superação da dicotomia e da fragmentação da formação e do trabalho docente só é possível se for superada a dicotomia entre teoria e prática que fundamenta os modelos de formação existentes no Brasil. Isto exige que, em primeiro lugar, a aprendizagem seja mediada pelo ensino e, em segundo lugar, que essa aprendizagem seja baseada numa abordagem teórico-conceitual em que teoria e prática sejam definidas como aspectos indissociáveis do conhecimento.

A dicotomia entre teoria e prática surgiu muito antes do advento da formação de professores. Suas origens estão na separação entre pensamento (teórico, abstrato) e atividade prática (que, no entendimento desta expressão, não requer nenhum grau de abstração). Esta divisão tem as suas raízes na divisão social do trabalho, ou seja, muito mais no passado. Leontiev (1978, p. 35) afirma que “embora a divisão da atividade mental e prática tenha se desenvolvido historicamente, isso não aconteceu por si só, não apenas devido à própria lógica do desenvolvimento, mas também como resultado da divisão do trabalho, o que significa que a atividade mental e as atividades materiais práticas são realizadas por pessoas diferentes”. Considerando que as raízes históricas da dicotomia entre teoria e prática remontam à divisão social do trabalho, para superá-la é necessário um referencial teórico que ajude a mudar este estado de coisas e a mudar o vetor da educação para a construção de uma nova sociedade. Portanto, a escolha da teoria histórico-cultural justifica-se pelo fato de que teoria e prática são dois aspectos indissociáveis do conhecimento que superam a dicotomia. Assim, supera-se a divisão entre saberes especiais e saberes pedagógicos.

No Brasil, as crianças devem frequentar instituições de ensino a partir dos quatro anos. Na escola, há um período de mudança nas relações que construíram com os adultos fora dos seus conhecidos habituais. Elas são ensinadas a seguir um cronograma, concluir tarefas, exibir comportamento típico de aluno e seguir regras. Com o tempo, à medida que os alunos progredem na sala de aula, as tarefas que devem realizar tornam-se mais complexas. Têm que ler, escrever, analisar, resolver problemas, explorar conceitos, comparar, medir, etc. Ou seja, o aluno tem que desenvolver certas capacidades, que dependem do desenvolvimento do pensamento teórico. Mas para esse processo o professor deve ser formado com base em uma teoria que leve em conta esses aspectos e, nesse sentido, a teoria de L.S. Vygotsky e seus seguidores são totalmente consistentes. Nos documentos oficiais do Brasil, os papéis da escola e do professor não são claros, portanto, nos cursos de formação de professores, seus papéis também são bastante vagos. Os cursos de estágio não dispõem de materiais adequados, como apostilas, livros didáticos ou manuais, com base psicodidática visando a superação da dicotomia (e a escolha dos materiais é de responsabilidade do professor). Esta seleção não tem em conta o problema das dicotomias, pelo que não há necessidade de cumprir quaisquer critérios conceituais que não sejam os determinados pelo próprio professor, e este organiza as aulas de acordo com as suas ideias pedagógicas pessoais, muitas vezes distantes dos correspondentes fundamentos psicodidáticos e metodológicos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (2019), durante a formação inicial, os professores devem incentivar os alunos [futuros professores] a pensar sobre o que precisam saber para ensinar e o que precisam aprender para poder ensinar. Portanto, consideramos que se um professor tiver acesso aos conceitos destacados na teoria de L.S. Vygotsky e, se ele quiser aplicar essa teoria para desenvolver seu ensino, ele consegue, e o que faz a diferença na aplicação dessa teoria na prática é que esse professor conseguirá compreender com clareza o processo de desenvolvimento humano.

De acordo com L.S. Vygotsky, os períodos de transição – épocas, ciclos, períodos – são etapas de transformação no processo de desenvolvimento interno, caracterizados por crises que formam a personalidade da criança, e essas crises se alternam com momentos de estabilidade. Nestes momentos, determinados por L.S. Vygotsky como as necessidades críticas, internas e externas alteram os interesses da criança, novas atividades dominantes são formadas, ocorrem mudanças no comportamento da criança e mudanças no que ela faz com o que já foi aprendido.

Com base nesta teoria, o princípio fundamental da aprendizagem passa a ser a atividade de aprendizagem, ou atividade voltada para a aprendizagem, com todas as consequências daí decorrentes do ponto de vista da teoria do ensino e da aprendizagem. Considerando a peculiaridade da atividade de ensino, compreendemos que ensinar é uma atividade que requer aprendizagem e requer certas habilidades e habilidades para um desempenho eficaz. As atividades educativas estão associadas às ações, que contribuem para o desenvolvimento do pensamento teórico. Assim, a formação docente requer estratégias, abordagens, procedimentos e conhecimentos teóricos aprofundados adequados para que os futuros professores possam desempenhar melhor o seu trabalho, e acreditamos que é aqui que reside o potencial do trabalho de L.S. Vygotsky.

Considerando que o ensino escolar deve ser organizado com base em conceitos científicos e vinculado à realidade, a formação de professores também deve ser baseada e organizada em bases científicas e conter um referencial teórico. Assim, a pesquisa de L.S. Vygostsky e seus seguidores podem ser vistos como uma contribuição que pode ajudar a organizar a formação de professores no Brasil

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores no Brasil nunca foi linear; houve muitos momentos de ruptura em sua história. A princípio, seu desenvolvimento foi afetado negativamente pela separação entre disciplina e conhecimento pedagógico. Com base na pesquisa bibliográfica, desenvolvemos e implementamos ferramentas de coleta de dados para garantir maior credibilidade do estudo. Esses materiais foram então analisados e informações relevantes extraídas para formar os dados da pesquisa. A análise permitiu identificar os conceitos que definem a problemática da formação docente no Brasil e sua ligação com os princípios da teoria histórico-cultural (que são discutidos no início do artigo).

Este foi o resultado do primeiro movimento da espiral dialética, que explicitou as características do problema de pesquisa e apontou o potencial da teoria histórico-cultural como forma de superar as dicotomias que impedem a integridade do trabalho do professor. Isso significa que o ensino nesse contexto adquire caráter formativo e passa a fazer parte de um par dialético com a aprendizagem, superando a dicotomia teoria e prática.

Continuando a avançar na espiral dialética do conhecimento, observamos o surgimento de novas categorias que são resultado do desenvolvimento histórico e do repensar de antigos conceitos. Assim, as características e premissas da teoria histórico-cultural e sua contribuição para a formação de professores estão sincronizadas com o novo movimento ao longo da espiral dialética do conhecimento.

As dimensões e características da atividade pedagógica são determinadas pela teoria pedagógica, que, segundo Saviani (1997), Romão e Paixão (2019), é mais geral e abrangente, pois considera a escolarização como uma prática social e inclui o conceito de educação, de homem e de sociedade. Assim, dependendo da teoria pedagógica adotada, a dinâmica das dimensões da atividade pedagógica será diferente, com maior destaque para uma ou outra dimensão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2; 20 de dezembro de 2019; As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasil; 2019. (Em português)

CARVALHO, E. A produção dialética do conhecimento produção de conhecimento. São Paulo: Xamã: 2008. (Em português)

Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов). М.: Педагогика, 1972.

DUARTE, N.; A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural [ Vygotsky's escola e escola educação: algumas hipóteses para uma abordagem pedagógica leitura de histórico -cultural psicologia]. *Psicologia USP*, 1996; 7(1/2), 17-50; Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531/37269> (Em português)

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social métodos e técnicas. 6ª.ed.; São Paulo: Atlas; 2008. (Em português )

LEFEBVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética lógica*. Carlos Nelson Coutinho, Trad., 5ª ed.; Civilização Brasileira; 1991. (Em português)

LEONTIEV, A. N. Atividade, consciência e personalidade e personalidade]; Edições Ciência del homem; Buenos Aires; 1978. (Em português)

LIMA, T.C.S; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: Uma pesquisa bibliográfica. *Katálise* ; 2007; 10( esp ), 37-45; Disponível em : [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_abstract) . (Em português)

LONGAREZI, A.; M. PUENTES, RV (Org.). Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Em português)

MOREIRA, L.P; MAIA, H. Formação de professores e articulação entre teoria e prática no PNE e na discussão brasileira recente. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*; 2016; v. 13 não. 33. pp. 181-198 .; DOI: 10.5935/2238-1279.20160067. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/2512/1287> (em português)

PRESTES Z., TUNES E. Obras de Vygotsky e suas traduções: discutindo alguns conceitos. *Kul'turno-istoricheskaia psicologia*: 2012. Vol. 8, 3, pp. 80–85. (Em russo e em inglês)

ROMÃO, F.; PAIXÃO, M. de F. Espaço escolar de formação de professores como conceito formativo: características e apontamentos iniciais: características e notas iniciais. In: *Memórias do Congresso Pedagogia, Encontro Internacional da Unidade de Educadores*; [Havana, Cuba, 4 a 8 de fevereiro de 2019 CD - ROM . ISBN 978-959-18-1266-7; Disponível em: [https://disco.google.com/reinounido?exportar=baixar&confirmar=q0Dr.&id=1-paU12b\\_-iRugsTKYvaK\\_AlqDtsnC\\_4RyF](https://disco.google.com/reinounido?exportar=baixar&confirmar=q0Dr.&id=1-paU12b_-iRugsTKYvaK_AlqDtsnC_4RyF) (Em português )

SALVADOR, A.D. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. Porto Alegre: Sulina; 1986. (Em português)

SAVIANI, D. Função docente e produção do conhecimento [Ensino e conhecimento produção ]. *Educação e Filosofia*; 1997; vol. 11, nº 21-22, pág. 127-140; São Paulo. (Em português )

WACHOWICZ. A. L. A dialética na pesquisa em educação pesquisar. *Revista Diálogo Educacional*. 2001:2(3): 71-181. (Em português)


VOSKRESENSKAYA, N. O; YALOZINA, E. A Educação do “novo homem”: atitudes intelectuais e pedagógicas do Comissariado do Povo para a Educação no “período de transição” (final da década de 1920). *Mundo da Ciência. Pedagogia e psicologia*. 2023; 11(5): 06PDMN523. Disponível em: <https://mir-nauki.com/PDF/06PDMN523.pdf> . (Em Russo).

VIGOTSKII, L.S; LURIA, A.R, LEONTIEV, A.N. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Pena Villalobos. 12.ed.; São Paulo, SP: Ícone; 2014. (Em português)

ZUSMAN S. M. Bibliográfico pesquisar ciência. Ministério da Cultura Ros. Federação, São Petersburgo. Universidade de Cultura e Artes. São Petersburgo: SPbGUKI, 2000. 216 p. (Em russo)

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Do russo e introdução de Paulo Bezerra; Coleção Textos de Psicologia; 3ª ed.; Editora WMF Martins Fontes, São Paulo; 2010. (Em português)

# A CULTURA DE PAZ APLICADA AO AMBIENTE ESCOLAR

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0601225120210>

*Data de aceite: 19/02/2025*

**Graciella Santana Menezes**

**RESUMO:** Este trabalho objetiva tratar da educação, um dos componentes dos Direitos sociais de segunda geração, cuja Direito está inserto no artigo 5º da Constituição Federal de 1998, ao qual preconiza que: a igualdade de direitos conforme a Lei, e que está incluso a educação, bem como a erradicação do analfabetismo, e dessa forma, o presente trabalho tratará de analisar a incorporação da justiça Restaurativa como Política Pública de prevenção à violência nas escolas, visto que a escola é ambiente de construção de conhecimento, interação e reflexão de questões sociais, ao qual o cidadão leva para a vida, bem como para a comunidade ao qual reside, e sendo assim, indaga-se como problemática, da escola ser um ambiente por assim dizer de aproximação, de convívio social, nos quais pode ser trabalhada questões conflituosas, ao passo que esses jovens poderão utilizar os aprendizados em sua comunidade, e com isso se tornarem agentes pacificadores, e para tanto, ou seja, no tocante ao desenvolvimento do respectivo trabalho utilizou-se como

problemática o estudo foi pautado em uma abordagem quantitativa, sendo o método utilizado o dedutivo, pois tem como meta a averiguação do tema, através de premissas já existentes e como isso, trazer soluções para a problemática abordada, e ademais, quanto à metodologia, o objetivo do estudo é explicar, pois, tratou de analisar dados a fim de confirmar a hipótese elencada.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação; justiça restaurativa, cultura de paz.

## THE CULTURE OF PEACE APPLIED TO THE SCHOOL ENVIRONMENT

**ABSTRACT:** This work aims to deal with education, one of the components of second generation social rights, whose law is inserted in article 5 of the Federal Constitution of 1998, which advocates that: equal rights according to the law, and that education is included, as well as the eradication of illiteracy, and in this way, the present work will analyze the incorporation of Restorative justice as a Public Policy for the prevention of violence in schools, since the school is an environment for the construction of knowledge, interaction and reflection of social issues, which the citizen takes for life, as well as for the community

in which he resides, and therefore, it is questioned as problematic, that the school is an environment, so to speak, of approximation, of social interaction, in which conflicting issues can be worked on, while these young people will be able to use the learnings in their community, and thus become peacemakers, and for that purpose, that is, with regard to the development of respective work was used as problematic the study was based on a quantitative approach, being the method used the deductive, because it has as a goal the investigation of the theme, through already existing premises and as a result, to bring solutions to the problem addressed, and in addition, as for the methodology, the objective of the study is to explain, therefore, it tried to analyze data in order to confirm the hypothesis listed.

**KEYWORDS:** education; restorative justice, culture of peace.

## INTRODUÇÃO

A educação é por excelência, uma política pública e importante ferramenta de cidadania, conhecimento e formação do ser humano para o convívio social e profissionalmente, também. Por vezes, esse convívio social no âmbito escolar é lugar de dicotomias, onde valores são levados em conta, e onde as diferenças que levam a exclusão podem conduzir ao conflito. Nesse sentido, a Justiça Restaurativa ingressa nesse processo como medida capaz de apaziguar celeumas comportamentais, e foi por isso que pensou-se no referido tema.

No tocante ao problema de pesquisa, esse busca investigar: como a justiça restaurativa no âmbito escolar pode amenizar a não incidência de jovens no sistema criminal? É cediço que o ambiente escolar, por ser um espaço de inclusão, e acolher pessoas com valores sociais diversos, pode também ser espaço de conflitos.

A educação é por excelência, uma política pública e importante ferramenta de cidadania, conhecimento e formação do ser humano para o convívio social e profissionalmente, também. Por vezes, esse convívio social no âmbito escolar é lugar de dicotomias, onde valores são levados em conta, e onde as diferenças que levam a exclusão podem conduzir ao conflito. Por esses motivos foi feita escolha pelo tema em comento, que surgiu a partir de reflexão na questão da superação de conflitos no âmbito escolar, segundo a atuação da justiça restaurativa. Destaque-se que a escolha do tema se deu, pois, a educação, que consiste em um dos Direitos Sociais e também numa política pública que traz o conhecimento à toda a sociedade, mas tem alguns conflitos, principalmente nas séries iniciais, com o auxílio da justiça restaurativa pode minimizar os conflitos e persuadir uma cultura de paz, importante ferramenta de resolução de conflitos que já vem sendo aplicada no ambiente escolar se pode diminuir a violência nas comunidade ao qual o adolescente reside? Para tanta, os objetivos a serem destacados serão demonstrar: que a justiça restaurativa pode amenizar tensões locais, cuja atuação visa: apaziguar tensões, quando instaurados, assim como prevenindo a minimização das mesmas.

No primeiro capítulo será tratado o contexto histórico da Justiça Restaurativa, no qual será explanado um pouco das bases da Justiça restaurativa, capítulo esse que é subdividido em Justiça Restaurativa no Brasil, no qual vai permear o seu surgimento, bem como uma breve explanação da aplicação da justiça restaurativa, indo desde o surgimento no âmbito da infância e juventude a aplicação na área da educação, importante política Pública; dando continuidade, no capítulo seguinte será analisada a aplicação da Justiça Restaurativa no âmbito escolar; e por derradeiro será apresentado o terceiro e último capítulo, qual seja: Justiça Restaurativa aplicada em algumas escolas.

Ressalte-se que o estudo foi pautado em uma abordagem quantitativa, sendo o método utilizado o dedutivo, pois tem como meta a averiguação do tema, através de premissas já existentes e como isso, trazer soluções para a problemática abordada.

## CONTEXTO HISTÓRICO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

É cediço por muitos estudiosos que o sistema penal tem no Estado a força coercitiva para corrigir comportamentos que sejam contrários ao convívio social e às normas jurídicas vigentes. Todavia, com o passar dos tempos começou-se a observar que tais medidas não trazem a solução de conflitos, ou seja, quando o cidadão cumpre pena e é posto e liberdade nem sempre entende o real significado da ressocialização, além de que demandas de menor potencial ofensivo poderia ser aplicada a justiça restaurativa, e com isso, geraria solução de conflitos. Howard Zehr (2008, p. 95), é um dos estudiosos que são referência no que tange à Justiça Restaurativa. Zehr reconhece que essas atitudes desde os tempos da idade média.

Por outro norte é importante destacar que o sistema penal tem como base a filosofia em seu sentido ontológico, que por sua vez, segrega, discrimina, e assim traz uma percepção de mundo, de sociedade, do ser ideal, sem olhar o aviltamento humano como uma das condições que justifiquem o agir humano em sua singularidade. Nesse sentido, se de um lado, tem-se o sistema penal de caráter punitivo e opressor de relações sociais, paralelamente tem-se o sistema restaurativo que se fundamenta na filosofia da libertação.

Em razão disso, Dussel critica a filosofia fundada na ontologia, pois acredita que ela segrega, humilha e mata; na busca por poder e dominação. A Filosofia da Libertação surge a partir da posição do oprimido, do excluído, da cultura massacrada e explorada, afirmando-se a partir da alteridade, surgindo da realidade opressiva do continente latino americano, sem utilizar costumes que não lhes pertencem. Nasce como uma crítica à forte tradição europeia incutida na filosofia dos povos colonizados. Essa reflexão trazida por Dussel é pertinente na presente pesquisa porque o movimento de busca pela paz se constrói de forma coletiva, através da mudança de atitudes de cada um e também da forma como as pessoas se relacionam. Para isso é essencial compreender a forma como se dá a construção do pensamento na sociedade, especialmente no tocante a percepção de quem é o outro, para que essa transformação também aconteça no âmbito da formação das concepções sobre ele, criando um compromisso com o relacionamento humano e não com a busca ontológica. (CIPRIANO, 2018, p. 21-22).

Pois bem, conforme explicitado no texto acima, a justiça restaurativa tem como cerne a filosofia da libertação, ou seja, a que escuta não apenas o ofensor, mas também para o ofendido e que não cria padrões, mas ao contrário, reconhece muitas ações a partir do contexto social, ao qual as partes dentro de um conflito fazem parte e simbolizam.

E nessa perspectiva de compreensão de comportamentos que a Justiça Restaurativa surge, de certo e clarividente como mecanismo apaziguador de conflitos, a partir da construção de círculos de paz conforme destaca Dussel.

Alguns estudiosos da Justiça Restaurativa comungam do mesmo entendimento, de que a aplicação da Justiça Restaurativa entre outros benefícios traz o equilíbrio nas relações sociais, diferentemente do que o sistema penal, de característica eminentemente opressora causa nos envolvidos.

**Destaca Zeher quanto à justiça restaurativa (1990, p.80):**

O crime é uma violação nas relações entre o infrator, a vítima e a comunidade, cumprindo, por isso, à justiça identificar as necessidades e obrigações oriundas dessa violação e do trauma causado e que deve ser restaurado. Incube assim, à justiça oportunizar e encorajar as pessoas envolvidas a dialogarem e a chegarem a um acordo, como sujeitos centrais do processo, sendo ela, a justiça, avaliada segundo sua capacidade de fazer com que as responsabilidades pelo cometimento do delito sejam assumidas, as necessidades oriundas da ofensa sejam satisfatoriamente atendidas e a cura, ou seja, um resultado individual e socialmente terapêutico seja alcançado.

**Segundo Pedro Scuro Neto (1999, p. 48):**

“Fazer justiça”, do ponto de vista restaurativo significa dar resposta sistemática às infrações e a suas consequências, enfatizando a cura das feridas sofridas pela sensibilidade, pela dignidade ou reputação, destacando a dor, a mágoa, o dano, a ofensa, o agravo causado pelo malfeito, contando para isso com a participação de todos os envolvidos (vítima, infrator, comunidade) na resolução dos problemas (conflitos) criados por determinados incidentes. Práticas de justiça com objetivos restaurativos identificam os males infligidos e influem na sua reparação, envolvendo as pessoas e transformando suas atitudes e perspectivas em relação convencional com o sistema de justiça, significando, assim, trabalhar para restaurar, reconstituir, reconstruir, de sorte que todos os envolvidos e afetados por um crime ou infração devam ter, se quiserem, a oportunidade de participar do processo restaurativo.

**Renato Gomes Pinto traz a seguinte definição (2007, p. 321):**

A justiça restaurativa é um processo estritamente voluntário, relativamente informal, com a intervenção de mediadores, podendo ser utilizadas técnicas de mediação, conciliação e transação para se alcançar o resultado restaurativo, objetivando a reintegração social da vítima e do infrator.

Assim, a justiça restaurativa visa reparar os danos que um crime pode causar, isso porque um crime causa danos as pessoas, a comunidade, aos relacionamentos e até mesmo ao próprio infrator, sendo assim uma medida necessária que envolve todos aqueles afetados diretamente pela transgressão, determinando a melhor formas de reparar



o dano causado. De tal modo, os autores adeptos de tal modelo, procuram demonstrar que a simples punição não considera os fatores emocionais e sociais, sendo fundamental para as pessoas afetadas por um crime restaurar o trauma emocional, sendo que esse só pode ser alcançado pela justiça restaurativa, que tem o intuito de diminuir o impacto dos crimes sobre as pessoas e não em diminuir a criminalidade no mundo.

A ideia do modelo restaurativo é colocar réu e vítima frente a frente a fim de se chegar a uma mediação, pressupondo a concordância de ambas as partes, sendo que tais acordos devem ser razoáveis, bem como as obrigações devem obediência ao princípio da proporcionalidade. (PINTO, 2007, p. 300).

Sendo importante frisar, que não há ênfase para a reparação material na justiça reparativa, mas da cura, resultado terapêutico que o crime tenha causado nas partes, assim, a reparação do dano causado pelo ilícito pode ocorrer de diversas formas, como dano moral, material ou simbólico. (PINTO, 2007, p. 301).

## **A APLICAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NO AMBITO ESCOLAR**

Inicialmente, a Justiça Restaurativa pode ser definida como um processo, o qual se propõe a ajudar as pessoas envolvidas em um determinado conflito, por meio do diálogo, a buscar soluções efetivas com foco na corresponsabilização e na cooperação (Mc COLD; WACHTEL, 2003, p. 1-3).

Nesse sentido, o objetivo da Justiça Restaurativa (JR) é a restauração das relações corrompidas, buscando, sempre, a reparação dos danos provocados pelo conflito (BOONEN, 2011, p. 42). (LIMA, 2024, p. 02).

No Brasil, alguns conflitos sociais são marcados pelo envolvimento de crianças e adolescentes, fato esse que se dá certamente por vários fatores, como a falta de base familiar, influência de amizades, bem como principalmente, a de adultos que se aproveitam desses jovens para ingresso no mundo do crime e da culpabilização de jovens.

É cediço que a seara da infância e juventude é disciplinada pelo Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), e traz entre outras prescrições, as medidas socioeducativas.

Nesse interim, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi instituído através da Lei 8.069 de julho de 1990.

De fato, o Estatuto da Criança e do Adolescente traz em si toda uma nova visão consoante à Doutrina da proteção integral que garante à crianças e adolescentes, uma garantia dos direitos fundamentais, independentemente de diferenças.

No caso de jovens infratores, consoante a intitulação como “pessoas em desenvolvimento, físico e mental”, lhes é aplicado, as medidas socioeducativas que são mecanismos que buscam resgatar esse jovem que cometeu ato infracional.

Nesse ponto, aos adolescentes que cometem algum delito, o Estatuto da Criança e do Adolescente intitula como ato infracional, que por sua vez é passível de aplicação de medida socioeducativa que por sua vez pode ser classificada como:

A medida socioeducativa é a manifestação do Estado, em resposta ao ato infracional, praticado por menores de 18 anos, de natureza jurídica impositiva, sancionatória e retributiva, cuja aplicação objetiva inibir a reincidência, desenvolvida com finalidade pedagógica-educativa. Tem caráter impositivo, porque a medida é aplicada independentemente da vontade do infrator – com exceção daquelas aplicadas em sede de remissão, que tem finalidade transacional. Além de impositiva, as medidas socioeducativas têm cunho sancionatório, porque, com sua ação ou omissão, o infrator quebrou a regra de convivência dirigida a todos. E, por fim, ela pode ser considerada uma medida de natureza retributiva, na medida em que é uma resposta do Estado à prática do ato infracional praticado. (LIBERATI, 2006, p. 102).

No caso, ao ser aplicado a medida socioeducativa, Liberati entende que essa tem um caráter pedagógico capaz de conduzir o socioeducando a não cometer mais atos ilícitos e contrárias a norma jurídica que tem como sanção ou pena a aplicação da medida socioeducativa para sanar tal ilegalidade, porém será mesmo que a medida socioeducativa por si só tem o condão de reduzir ou disseminar de uma vez por todas? Será que o adolescente que comete ato infracional não já tem um estigma de ser anti social e capaz de reincidir?

Pois bem, ao longo dos capítulos será tratado sanar as ilegalidades cometidas por adolescentes, mas no momento, a resposta é negativa pois o rigor da lei deixa de incluir outros agentes e com isso piora a situação do jovem adolescente, quando deixa de observar as especificidades do caso.

No art. 112 do ECA as medidas socioeducativas, são:

- I- Advertência;
  - II- Obrigação de reparar o dano;
  - III- Prestação de serviço à comunidade;
  - III- Liberdade assistida;
  - IV- Inserção em regime de semi liberdade;
  - V- Internação em estabelecimento educacional;
  - VI- Qualquer uma das previstas no art. 101, I a IV
- § 1º a medida aplicada ao adolescente levará em conta a capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração. (BRASIL, 1990, p. 69).

A razão de ser das medidas socioeducativas estão elencadas no art. 1º § 2º do SINASE:

- I – a responsabilidade do adolescente quanto às conseqüências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II – a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e
- III – a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observando os limites previstos em lei. (BRASIL, 2012, p. 01).

Dessas medidas, o presente trabalho destacará as medidas socioeducativas em meio aberto, a saber: liberdade assistida (LA) e prestação de serviços à comunidade (PSC). E no caso das crianças como ficam no caso de cometimento de ato infracional:

Quem comete infrações análogas às penais, o Estatuto da Criança e do Adolescente as excluiu da aplicação de medida socioeducativa, determinando, no seu art. 105, que ao ato infracional praticado por criança corresponderão às medidas de proteção previstas no art. 101, que podem ser aplicadas isolada ou cumulativamente (art. 99, ECA). (MORAES; RAMOS,2011, p. 1035).

Digiácomo faz uma breve distinção entre medida socioeducativa e sistema penal:

As medidas socioeducativas são destinadas apenas a adolescentes acusados da prática de atos infracionais, devendo por força do art. 104, par único do ECA ser considerada a idade do agente à data do fato (a criança está sujeita APENAS a medidas de proteção - arts. 105 c/c 101 do ECA) e, embora pertençam ao gênero “sanção estatal”(decorrentes da não conformidade da conduta do adolescente a uma norma penal proibitiva ou impositiva), não podem ser confundidas ou encaradas como penas, pois 16 têm natureza jurídica e finalidade diversas. Enquanto as penas possuem um caráter eminentemente retributivo/punitivo, as medidas socioeducativas têm um caráter preponderantemente pedagógico, com preocupação única de educar o adolescente acusado da prática de ato infracional, evitando sua reincidência.

Como o ato infracional não é crime e a medida socioeducativa não é pena, incabível fazer qualquer correlação entre a quantidade ou qualidade (se reclusão ou detenção) de pena in abstracto prevista para o imputável que pratica o crime e a medida socioeducativa destinada ao adolescente que pratica a mesma conduta, até porque inexistente qualquer prévia correlação entre o ato infracional praticado e a medida a ser aplicada, nada impedindo - e sendo mesmo preferível, na forma da Lei e da Constituição Federal – que um ato infracional de natureza grave receba medidas socioeducativas em meio aberto. (DIGIÁCOMO, 2013, p. 163).

As medidas socioeducativas são destinadas apenas a adolescentes acusados da prática de atos infracionais, devendo por força do art. 104, par único do ECA ser considerada a idade do agente à data do fato (a criança está sujeita APENAS a medidas de proteção - arts. 105 c/c 101 do ECA) e, embora pertençam ao gênero “sanção estatal”(decorrentes da não conformidade da conduta do adolescente a uma norma penal proibitiva ou impositiva), não podem ser confundidas ou encaradas como penas, pois 16 têm natureza jurídica e finalidade diversas. Enquanto as penas possuem um caráter eminentemente retributivo/punitivo, as medidas socioeducativas têm um caráter preponderantemente pedagógico, com preocupação única de educar o adolescente acusado da prática de ato infracional, evitando sua reincidência.

Como o ato infracional não é crime e a medida socioeducativa não é pena, incabível fazer qualquer correlação entre a quantidade ou qualidade (se reclusão ou detenção) de pena in abstracto prevista para o imputável que pratica o crime e a medida socioeducativa destinada ao adolescente que pratica a mesma conduta, até porque inexistente qualquer prévia correlação entre o ato infracional praticado e a medida a ser aplicada, nada impedindo - e sendo mesmo preferível, na forma da Lei e da Constituição Federal – que um ato infracional de natureza grave receba medidas socioeducativas em meio aberto. (DIGIÁCOMO, 2013, p. 163).

De fato, as medidas socioeducativas são aplicadas aos adolescentes, o que não abrange as crianças que tão somente lhes é aplicado o art. 105 c/c 101 ECA, sendo importante a data do fato, que embora seja uma sanção aplicada pelo Estado, não pode ser confundida com a pena aplicada aos maiores de 18 (dezoito) anos de idade, considerados como imputáveis. E segundo Digiácomo, as medidas socioeducativas assumem o caráter pedagógico, pois visam incentivar a não reincidência. Mas será que essa classificação de caráter pedagógico quanto a aplicação das medidas socioeducativas é de fato verificada? Justamente a essa indagação será respondida nesse capítulo. Pois, bem, o instituto da Justiça Restaurativa pode ser aplicado no âmbito da infância e juventude. A então mestre em criminologia Vitória Dinu, a época em que apresentou sua dissertação de mestrado relatou o que verificou no Juizado de Infância e Juventude, senão observe-se abaixo:

Assim que comecei o meu campo, também estava surgindo o referido projeto, inovador no âmbito do Juizado: certos processos, a requerimento do Ministério Público, poderiam ser solucionados não através dos trâmites judiciais comuns, mas por meio de encontros restaurativos, mediados por profissionais capacitados para tanto, e não por juízes. O objetivo é que, ao cabo, as próprias partes, representados(as) e vítimas, com o apoio de familiares e pessoas de confiança, possam chegar a um acordo quanto a melhor solução do caso, em um movimento para devolver os conflitos a quem pertencem: às vítimas, aos infratores e à comunidade, e não ao Estado. Se a primeira ofensa não é contra a sociedade, ou contra o Estado, mas contra as pessoas, é daí que devem partir as soluções, segundo a ótica da Justiça Restaurativa (ZEHR, 2008, p. 172). Com a formalização do acordo, esse deveria ser apenas homologado pela autoridade judicial. (DINU, 2017, p. 102).

Dinu narra brilhantemente quanto à implantação da Justiça Restaurativa no âmbito dos Juizados Especiais Cíveis, que por sua vez são realizados não por juízes, mas por outros profissionais especializados ou capacitados para tanto.

Em continuidade, Dinu relata que é realizado um acordo entre as partes envolvidas, e inclusive até os familiares das partes podem participar desse diálogo, que em suma visa chegar a um denominador comum e reparar o dano. Outrossim, Dinu também verifica no procedimento da Justiça Restaurativa similitude com o instituto da Remissão, aplicado na Justiça Criminal, que significa uma espécie de perdão, para tanto, a mesma auto intitula de “quase remissão”, entretanto na conjuntura da Justiça Restaurativa é denominado tão somente de acordo.

Ressalte-se que após a congruência de posturas entre ofensor e ofendido, na busca da melhor solução, ainda que não se inicie com o magistrado, é conduzido ao mesmo posteriormente. O trabalho de Dinu buscou investigar como acontecia o instituto da remissão no âmbito da infância e adolescência, se havia distinção de classe social, gênero e etnia. Para tanto foram feitas algumas incursões nas dependências das varas de infância e juventude de Recife, nos quais Dinu pontuou algumas observações.

Audiência nº 40 – “O menino ainda tem advogado particular!”: Logo de início, os presentes riram um pouco do nome do representado, Maikel Jeksson, uma versão em português do nome de um artista americano.

Durante a audiência, de continuação, a vítima, proprietária do carro roubado, perguntou após o seu depoimento como poderia obter ressarcimento pelas avarias no carro, o qual foi recuperado pela polícia. Quem respondeu foi a promotora, dizendo que ela poderia ir ao juízo cível, mas teria que verificar se o esforço valeria o custo benefício, porque a família do representado poderia não ter recursos. Todavia, assim que a vítima saiu da sala, a promotora falou, ironicamente: “se pode ter advogado particular, pode ter recursos”. Fez isso na frente da genitora de Maikel, presente na sala, e sem qualquer consideração quanto ao esforço que muitas famílias fazem para providenciar a defesa judicial de seus familiares. Ao final da audiência, promotora, defensora pública e juíza ficaram ainda conversando sobre o caso, quando a defensora, também de forma irônica, ficou comentando que o adolescente “ainda” tinha advogado particular, algo raro no Juizado.

Audiência nº 41 – “O que tu fizesse foi errado pra cacete”: Nesta audiência de continuação, em que foi concedida remissão com advertência para José Mario pela suposta prática de ato infracional análogo à tentativa de estupro de vulnerável (art. 217-A c/c art. 14, II, do CP), além de a juíza ter mandado o adolescente ter cuidado com a polícia em virtude do cabelo dele estar pintado de loiro para o carnaval, ela e a promotora, ao longo da audiência, falavam muito alto com José Mário, dizendo que “O que tu fizesse foi errado pra cacete”, e que “Você tem quantos anos? 18? Entendeu, né possível?”, quando o adolescente era portador de transtorno mental (retardo mental – F79 CID 10).

São raras as audiências onde o magistrado/a não traz para o adolescente a reflexão sobre as consequências de seus atos, entretanto, para que o adolescente possa entender é fundamental que ele tenha capacidade de entender o ato ou capacidade cognitiva, termo esse utilizado pela Psicologia.

Nessa audiência de nº 41, as impressões negativas, talvez até de um leigo são de certo muito fortes, independentemente da conduta do adolescente. Contudo, o que conduz o leitor a um estranhamento é a forma segundo a qual é conduzida a audiência e principalmente o termo ao qual o adolescente é chamado por magistrado e promotor de Justiça. Interessante a se destacar é que aqueles que deveriam dar exemplo de comportamento e sensatez são os que aplicam a Lei sem levar em consideração as peculiaridades não somente do caso, mas do agente que comete ato infracional.

Audiência nº 62 – Perigo de resistência e fuga: O adolescente, Jeremias, mal podia caminhar, porque estava se recuperando de tiros que levou da polícia na apreensão em flagrante pela suposta prática dos atos infracionais análogos a roubo qualificado e resistência (art. 157, p. 2º, I e II, e art. 329, caput, c/c art. 69, todos do CP). Para andar, precisava do apoio do funcionário do CENIP e da genitora. Não obstante, foi conduzido ao Juizado com algemas, que só deveriam ser utilizadas “em casos de resistência e de fundado receio de fuga ou de perigo à integridade física própria ou alheia, por parte do preso ou de terceiros, justificada a excepcionalidade por escrito, sob pena de responsabilidade disciplinar, civil e penal do agente ou da autoridade e de nulidade da prisão ou do ato processual a que se refere, sem prejuízo da responsabilidade civil do Estado” (Súmula Vinculante nº 11 do STF).

Em todas as audiências que presenciei, nunca os(as) adolescentes conversavam previamente com as defensoras públicas, mesmo nos casos de audiências de apresentação, a primeira oportunidade em que seriam ouvidos(as) em juízo.

No caso da audiência 62, um dos fatos narrados e que de certo foi o emprego extremo de “cautela” através do uso de algemas, que através dos registros de Dinu, foi utilizada algemas numa audiência, ainda que o adolescente, na situação, estava com dificuldade de locomoção, posto que estava em recuperação após apreensão da polícia.

Nítido se observa o preconceito, visto que de acordo com as circunstâncias do adolescente que praticou ato infracional, bem como os artigos de Lei orienta será mesmo que precisaria do uso de algemas?

De certo, não mesmo, entretanto, o que ficou registrado é que estigma do ato preponderou sobremaneira às circunstâncias do sujeito causador do ato infracional.

#### Quadro 2 – adolescente sem voz

Ademais, quando estavam internados(as) provisoriamente, na grande maioria das vezes os(as) adolescentes não presenciavam as próprias audiências de continuação. Não obstante fossem levados(as) pelo CENIP até o edifício do Juizado da Infância e Juventude, ficavam numa sala em separado, simplesmente aguardando até que todas as audiências relativas a adolescentes internados(as) provisoriamente terminassem. Recordo-me de poucas audiências, não mais de 5, em que o(a) adolescente internado(a) provisoriamente estava presente na audiência.

Em uma delas, eu era a advogada ad hoc e requeri; em outra, a Audiência nº 62, relativa a Carol, ela estava presente em virtude de uma peculiaridade do caso: a jovem gostaria de pedir à juíza para voltar para a internação, porque “a semiliberdade não serve de nada”. A advogada da Funase complementou relatando que, no CASEM (Casa de Semiliberdade), a adolescente não voltava para casa e passou a ter problemas de comportamento apenas lá, o que não ocorria na internação. Inclusive, havia um processo de destituição do poder familiar em relação à filha da representada, de 3 anos de idade.

Ao cabo, a juíza não conseguiu dar uma resposta, porque esse pedido deveria ser feito ao Juízo Regional, responsável pela execução das medidas socioeducativas.

O quadro 2, com o título “adolescente sem voz” traz em sua narrativa um caso onde uma adolescente do sexo feminino informa em audiência, algo que é pouco corriqueiro no âmbito do Juizado da Infância e Juventude, e que na oportunidade, e quando ocorreu o que aconteceu é que a voz da adolescente não foi levada em consideração.

O interessante a se considerar é que um dos princípios que é basilar para a seara da infância e juventude, que é o princípio do melhor interesse da criança e do adolescente deixou de ser aplicado, quando na oportunidade a adolescente opina que desejaria seguir na internação a ficar em semiliberdade. Por outro lado, se nas audiências os adolescentes não estão presentes fica nítido que não é aplicado, mas negligenciado.

A título de esclarecimento é importante informar o que é a medida socioeducativa de semiliberdade, que por sua vez, consiste num meio termo entre o regime fechado, a internação e o meio aberto. No caso em epígrafe, a semiliberdade para a adolescente não traz resultados positivos, certamente porque em seio familiar não exista boa convivência e talvez aceitação da adolescente ao convívio daquele núcleo familiar.

Por outro lado, a internação consiste na privação de liberdade, do qual diferentemente da semiliberdade, o adolescente fica distante da família, ou melhor, não se tem contato com a família em comparação com a semiliberdade.

Contudo, como se trata de uma análise de caso, baseado na pesquisa da mestra em Criminologia Dinu, não se sabe ao certo como são as relações com os familiares de algo que em si signifique importância para que a adolescente citada opte como “mais eficaz” o regime fechado.

Diante dos relatos por Dinu, narrados caso a caso das audiências que participou fica nítido que muito do que está na Lei não é aplicado na prática, tais como: ausência de adolescentes quando em audiência está sendo discutida a aplicação de medida socioeducativa e práticas não restaurativas, mas punitivas.

Dinu através de sua dissertação de mestrado compreende que: “As medidas de meio aberto são as mais aplicadas, representando 55% dos casos. Todavia, não se pode deixar de observar que a internação e a semiliberdade ainda têm um peso muito significativo, já que, juntas, compreendem 45% dos casos. Das medidas socioeducativas aplicadas, se destaca as de meio aberto, tais como a prestação de serviço na comunidade e liberdade assistida. Entretanto, a prestação de serviço a comunidade está prevista no Art 117 do ECA, e consiste na realização de algum serviço pelo socioeducando, sempre na localidade ao qual reside, ao passo que a Liberdade assistida, prevista no art 118 do Estatuto da Criança e , compreende a supervisão do socioeducando, no ambiente escolar bem como em seio familiar, sendo outra medida adotada conforme o caso pelo juiz.

Conforme destacado, a justiça restaurativa tem um jeito que se amolda à realidade brasileiras, de ser apesar de ter se originado na Europa, de forma clara e lógica, a cada país ou localidade onde a justiça restaurativa esteja presente ela têm a tônica própria do local. Por consequência natural, os conceitos da justiça restaurativa chegaram ao Brasil,

principalmente a partir da observação e o estudo do direito comparado, trazendo a baila suas premissas, aplicações e experiências que lograram êxito. Por isso, é necessário registrar que o modelo restaurativo no Brasil não é cópia dos modelos estrangeiros, pois nosso modelo é restritivo aplica, porém, em algumas localidades, necessário se faz existir mais ajustes.

O Brasil apresenta, de forma agravada, algumas características próprias de países em desenvolvimento, entre as quais enorme desigualdade na distribuição da renda e imensas deficiências no sistema educacional. Esses dois problemas estão obviamente associados. Não é possível, hoje em dia, aumentar substancialmente a renda média de adultos sem instrução, nem se consegue educar adequadamente crianças cujas famílias vivem à beira da miséria. Por isso mesmo, ao se traçar uma política educacional, há de se evitar a posição simplista de que se pode resolver o problema da pobreza apenas abrindo escolas. Pobreza e ausência de escolarização são deficiências que somente poderão ser superadas se enfrentadas simultaneamente, cada uma em seu lugar próprio. (GOLDEMBERG, 1993, p. 02).

Como país em desenvolvimento, o Brasil é um dos países com grandes dificuldades sociais e forma desigual de distribuição de renda, onde a pobreza extrema impera quase em totalidade na maioria das capitais do país. Portanto, nesse cenário de disparidades sociais, a Justiça Restaurativa urge como mecanismo de cultura de paz, onde o diálogo é instrumento de execução da Justiça restaurativa, ou quase que uma condição sine qua non para a aplicação da justiça restaurativa

## **A ATUAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA APLICADA EM ALGUMAS ESCOLAS**

A escola é um ambiente onde as relações humanas são construídas. Nela, as pessoas estreitam laços e constroem pontes afetivas, pois se é observado que nesse espaço tanto professores como alunos passam maior parte do seu dia. Devido a isso, esse lugar onde convergem ideias e pensamentos merece importância.

Assim, é natural, dentro dessa singularidade humana, haver conflitos e consequentemente, relações de injustiça. Diante desse cenário, é preciso construir práticas pacíficas, como forma de minimizar todo tipo de violência, trazendo grandes desafios para gestores, supervisores, professores e funcionários. A aplicabilidade da justiça restaurativa vem como forma pedagógica, visando o cuidado e prevenção das relações humanas, promovendo espaços dialógicos, com objetivo de solucionar conflitos, pois fundamenta-se na responsabilização, respeito e participação como maneira de restaurar as relações rompidas e reparar o prejuízo. O instrumento utilizado pela justiça restaurativa são os processos circulares, conhecidos como círculos restaurativos, que são reuniões circulares envolvendo as pessoas diretamente ligados ao conflito, um facilitador e outras pessoas que tenham interesse ou que possam colaborar com a solução do conflito (família, professor, funcionários, pessoas da comunidade, etc) e o facilitador.



## Segundo Pranis:

Os círculos são processos de diálogo que trabalha intencionalmente na criação de um espaço seguro para discutir problemas muito difíceis ou doloroso, a fim de melhorar os relacionamentos e resolver as diferenças.

O processo é fundado na crença de que cada um tem algo a oferecer e todos têm "igual valor e dignidade". no círculo, todos têm igual oportunidade de colocar suas ideias e opiniões. o pressuposto é o de que "cada participante tem dons a oferecer na busca para encontrar uma boa solução para o problema" (PRANIS, 2010, p. 11).

Isso mostra o quanto os círculos têm uma potência e força de conectar as pessoas, trazendo assim, sua humanidade, pois nesse ambiente as relações são tecidas. e na comunidade escolar, se torna um refrigerio nas relações beligerantes dos alunos, proporcionando mais harmonia, entre todos envolvidos. Na prática, como se efetiva isso no espaço escolar? Primeira precisa se colocar como autores no processo de mudanças, transformando as relações, pois, no cotidiano escolar, para o processos de ensino e aprendizagem, são interessantes os seguintes tipos de círculos: de diálogo, de aprendizado, de construção de senso comunitário, de compromisso de conflitos simples. (PRANIS,2010b apud Bernardo 2016).

Para melhor compreensão dos processos circulares toma-se como embasamento a Cartilha de Justiça Restaurativa: Instaurando o Novo Paradigma descrito no (quadro 1) abaixo:

ETAPAS DOS PROCESSOS CIRCULARES ACOLHIMENTO	ORIENTAÇÕES
ACOLHIMENTO	Nesse momento o facilitador dá boas-vindas, agradece e pede para todos tomarem seus lugares. Inicia assim o processo de abertura. Após, apresenta o bastão da fala, o convite a usar a oportunidade de falar pela circulação unidirecional, esclarecendo que aqueles que não desejam falar podem ofertar o silêncio, passando o bastão adiante. Esclarece o centro do círculo como um ponto de convergência entre todos. Esse é o momento da percepção.
CONSTRUÇÃO DE VALORES PARA AS CONVIVÊNCIAS	São formulados os acordos quanto a valores ofertados para o espaço compartilhado. O grupo estabelece, em consenso, como conduzirão o círculo, quais serão os norteadores de comportamento e atitudes que o coletivo assume para estar em convivência durante o período do círculo funcionam como lembretes de compromisso assumidos para a criação de um espaço seguro e protegido especialmente para diálogos abordando temas sensíveis.
EXPLORAÇÃO DO TEMA	As questões são trazidas à conversa, visando a compreensão dos temas, sendo esclarecidas as preocupações e interesses, os impactos sofridos, a amplitude dos efeitos, percepções e sentimentos, bem como as responsabilidades e formas de sanar o dano.
CONSTRUÇÃO DE CONSENSO QUANTO A SOLUÇÃO	Clarificar aspectos da questão e definir critérios para a solução em consenso e as propostas a serem definidas por meio do consenso (aceitação de todos e comprometimento de apoiar à implementação).

ELABORAÇÃO DO ACORDO	Momento de redigir o texto de autoria coletiva, esclarecer sobre as ações necessárias ao cumprimento do acordo, os próximos passos, compromissos e responsabilidades assumidos por cada um dos participantes e, por fim, definir as formas de acompanhamento
ENCERRAMENTO	Uma rodada final, dando a oportunidade de fala a cada um e a todos. Após essa rodada inicia-se a cerimônia de encerramento – visando diferenciar o espaço no círculo do cotidiano preparando, portanto, as pessoas para retornarem às atividades cotidianas;
ACOMPANHAMENTO OU PÓS-CÍRCULO	É o momento em que se acompanha o cumprimento de acordo feito no círculo, de examinar as causas que levaram a um eventual descumprimento das obrigações assumidas e de readaptar o teor do acordo. Havendo o cumprimento, é o momento de celebrar o sucesso.

Quadro 1: Processos e orientações dos círculos.

Embasada na cartilha *Justiça Restaurativa: Instaurando o novo paradigma* (2016, p. 39-41). Assim, vemos a importância dessa prática pedagógica, como passo evolutivo nas transformações das relações humanas, tendo a resolução do conflito como alvo para superação dos problemas diários.

## A ATUAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA APLICADA EM ALGUMAS ESCOLAS

A aplicação da Justiça Restaurativa no âmbito escolar vem sendo através de longa uma construção de diálogo, conhecimento e amostragem de que em outras capitais do país vem sendo realizado com êxito. A princípio, na cidade de Santos, litoral de São Paulo, desde o ano de 2016, cerca de 27 (vinte e sete) escolas aplicaram a Justiça Restaurativa como resolução de conflitos e apresentaram um grande avanço, no tocante à redução da violência através do uso de um mecanismo próprio da Justiça Restaurativa, denominado de “círculos de paz”, no qual se abre escuta para todos os envolvidos, e se busca a melhor solução para resolução do conflito em destaque. (Fariello, 2016).

A Justiça Restaurativa vem sendo pensada desde o ano de 2015/2016 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Fariello narra como foi implantada a Justiça Restaurativa na cidade de Santos, senão observe-se o excerto abaixo colacionado:

A Justiça Restaurativa pode ser utilizada em qualquer etapa do processo criminal. No caso de Santos, além de ser usada pela Vara da Infância e Juventude, o método foi estendido às escolas no início de 2015. Em um primeiro momento, foram formados 25 mediadores de secretarias e órgãos envolvidos sob a coordenação da consultora Mônica Mumme, psicóloga e diretora do Laboratório de Convivência de Justiça Restaurativa, que atua em parceria com o Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP). Em seguida, foram capacitadas 160 pessoas da comunidade escolar, como professores, merendeiros, inspetores e policiais que fazem ronda escolar, para utilizar a metodologia dos círculos restaurativos, que se tornaram “guardiões da paz”.

A implantação da Justiça Restaurativa ocorreu após a constatação de que muitos adolescentes em conflito com a lei encaminhados ao Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) – órgão que reúne diferentes instituições e oferece atendimento em rede aos jovens – praticavam atos dentro das escolas, como agressão a colegas ou professores. “Notamos que não havia uma via institucional oferecida pelas escolas, os professores tinham que recorrer à polícia em caso de agressão”, conta o magistrado Evandro Renato Pereira, titular da Vara da Infância e Juventude de Santos e participante do núcleo gestor de Justiça Restaurativa na cidade. (FARIELLO, 2016. p. 02).

De fato, a iniciativa pioneira da cidade paulista, configurou num importante momento para a redução da violência, que por sua vez iniciou-se nas varas de infância e juventude, e posteriormente foi implantada nas escolas da localidade. Vários profissionais fizeram parte desse grande projeto, que através dos círculos restaurativos, conseguiram reduzir drasticamente o ciclo de violência praticados nas escolas contra colegas e professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi tratado ao longo desse trabalho acadêmico, compreendo que a escola é um ambiente de transmissão de conhecimentos e socialização de muitos jovens. Sendo assim, podem ocorrer conflitos e a Justiça Restaurativa surge como um meio de resolução de conflitos pode ser aplicada no âmbito escolar. Tendo em vista que a criança assim como o adolescente estão em formação de sua personalidade, isso por questões biológicas, mas que ao serem inseridos num ambiente escolar onde se resolvem os conflitos através de uma cultura de paz, iriam ser agentes pacificadores em sua comunidade e no relacionamento interpessoal.

Ademais, através de uma educação inclusiva, não apenas em seu sentido literal, mas na aplicação e por assim dizer vivência cotidiana, de certo, poderia diminuir o índice de crianças e adolescentes a cometer atos infracionais. Com isso, certamente a sociedade só tem a ganhar por meio da educação. De certo, a justiça restaurativa, diferentemente da retributiva, ou seja, aquela aplicada pelo sistema penal busca precipuamente que o autor do compreenda o impacto do ato ilícito, e isso conduz a uma real socialização. Contudo, se através da informação é transmitido o conhecimento, certamente a implementação da justiça restaurativa no âmbito escolar fomentaria a cultura de paz, de modo a quem sabe diminuir atos infracionais por crianças e/ou adolescentes. Portanto, como prevenção a violência, a justiça restaurativa fortalecerá e contribuirá na formação da cidadania, tornando sujeitos mais éticos e pacíficos, trazendo grandes benefícios para toda comunidade, uma vez que os conflitos serão considerados uma forma de lidar com as diferenças sociais, aumentando assim a tolerância. Por isso, implementar uma política preventiva, será investir na dignidade da pessoa humana, no ser e nas suas potencias, ressignificando suas relações e trazendo a responsabilização de suas ações com o outro.

Perante o exposto, uma sociedade que visa o cuidado das relações humanas através de políticas públicas preventivas advinda da educação, como forma de enfrentamento e diminuição da violência, é compreender o valor da vida, da saúde social da população.

Todavia, essa conscientização contribuirá com as gerações futuras, pensando em uma sociedade mais restaurativa e menos violenta. Assim, podemos dizer que a justiça restaurativa é uma nova tecnologia social que contribui no campo das relações fragilizadas, fortalecendo vínculos, construindo pontes através das conexões humanas e estabelecendo uma cultura de paz que atenda às necessidades coletivas. Devido a isso, podemos dizer que é uma prática social que leva ao caminho da pacificação das convivências. Nesse contexto, a comunidade escolar ganha um procedimento inovador, de cunho pedagógico e libertário, pois, rompe com a visão de justiça tradicional retributiva, sendo um caminho de valor social que todos indivíduos devem experimentar.

Sendo assim, é legítima a construção desse novo paradigma, na consolidação e fortalecimento em lidar e tratar com situações conflituosas e violentas, nas mais diferentes formas, níveis e complexidades das convivências humanas.

Enfim, a Justiça Restaurativa nos convida a refletir diariamente em uma justiça social possível, que promove ações efetivas através do compromisso, responsabilidade e empatia com o coletivo, pois sua importância transformadora vai além dos tribunais, podendo trazer grandes contribuições no ambiente escolar, no tocante a resoluções de conflitos.

Entretanto, vemos a importância da Justiça Restaurativa no ambiente escolar, porém a ausência de material nessa área é escassa, assim como investimentos e discussões mais efetivas, que conseqüentemente dificulta sua implementação nas escolas, conforme citamos algumas no município de Olinda, no estado de Pernambuco, e em Santos, no estado de São Paulo.

Dessa forma, precisamos dessa nova proposta como modelo de resoluções de conflitos no espaço escolar, levando isso como projeto integrador ou matéria eletiva, estimulando assim; o caminho de pacificação social, através de uma cultura de paz.

## REFERÊNCIAS

**Ministério Público discute projeto Escola Restaurativa com representantes das escolas privadas do Recife.** Disponível em: <https://portal.mppe.mp.br/w/minist%C3%A9rio-p%C3%BAblico-discute-projeto-escola-restaurativa-com-representantes-das-escolas-privadas-do-recife>. Acesso em 02/02/2025 às 21h58 min.

Lima, Marcondes Leandro de. Galindo, Clécia Cristina Bezerra Silvestre. **Justiça restaurativa como possibilidade para resolução de conflitos na educação de jovens e adultos da rede estadual de ensino em Pernambuco.** Disponível em: <https://revistaft.com.br/justica-restaurativa-como-possibilidade-para-resolucao-de-conflitos-na-educacao-de-jovens-e-adultos-da-rede-estadual-de-ensino-em-pernambuco/>. Acesso em 02/02/2025 às 23h59min.

A construção da Justiça Restaurativa no Brasil. O impacto no sistema de Justiça criminal. Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n. 1432, 3 jun. 2007.

ADRS, Isa. Centro de apoio operacional das promotorias de Justiça de Tutela coletiva de proteção à educação – CAO Educação, Grupo de mediação e resolução de conflitos – GMRC. Ministério Público do Rio de Janeiro.

AQUINO, Júlio Groppa (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. 3ª Edição, São Paulo: Summus,1996.

BRASIL, LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 16/03/2021 às 19h59 min.

\_\_\_\_\_. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em:16/03/2021 às 20h00min.

CHAGAS, K.M., Indisciplina na Escola: de quem é a culpa? Monografia do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Qualidade na Educação, Guarapuava –PR, 2001, 48p.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

CIPRIANO, Maria Valérya Souza. Cultura de paz e justiça restaurativa: Análise do uso das práticas restaurativas como circunstância atenuante inominada da pena. Dissertação de mestrado.2018.

DIGIÁCOMO, Murillo José, 1969- Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado / Murillo José Digiácomo e Ildeara Amorim Digiácomo.- Curitiba .. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013. 6ª Edição.

DINU, Vitória Caetano Dreyer. Remissão é perdão? : uma análise sobre o instituto da remissão na prática do Juizado da Infância e Juventude de Recife/PE / VitóriaCaetano Dreyer Dinu ; orientador. Marília Montenegro Pessoa de Mello ; co-orientador José Luciano Gois de Oliveira, 2017.

FARIELLO, Luiza de Carvalho. Escolas de Santos são pacificadas com uso de Justiça Restaurativa. Disponível em:< <https://www.tjrr.jus.br/cij/index.php/noticias/467-escolas-em-santos-sp-sao-pacificadas-com-uso-de-justica-restaurativa>>. Acesso em 08/03/2021 às 00h59 min.

DE LA TAILLE, Yves J.J.M.R. (1994) Prefácio à edição brasileira. In Jean Piaget. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus. Yves. Limites: Três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

FARIELO, Luiza de Carvalho. Escolas em Santos (SP) são pacificadas com uso de Justiça Restaurativa. Disponível em:< <https://cnj.jusbrasil.com.br/noticias/242984805/escolas-em-santos-sp-sao-pacificadas-com-uso-de-justica-restaurativa>>. Acesso em: 12/03/2021 às 01h05min.

FERREIRA, Maria Ivonete. O conflito como uma oportunidade de aprendizagem no âmbito escolar. Disponível em: <[www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ambito-escolar](http://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ambito-escolar)>. Acesso em 11/03/2024 às 22h51min.

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


GADOTTI, M. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1999.

GONZALEX, Rodrigo. Justiça Restaurativa: um novo paradigma. Disponível em: < <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/justica-restaurativa-um-novo-paradigma/>>. Acesso em: 13/02/2024 às 00h06min.

FERREIRA, Maria Ionete Andrade. O conflito como uma oportunidade de aprendizagem no âmbito escolar. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 08, Vol.10, pp. 05-13, Agosto de 2018. ISSN:2448-0959. Disponível em:<<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ambito-escolar>>. Acesso em: 03/03/2024 às 23h36min.

- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLDEMBERG, Jose. O repensar da educação no Brasil. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141993000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004).
- LARA, Caio Augusto Souza. DEZ ANOS DE PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO BRASIL: AAFIRMAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA DERESOLUÇÃO DE CONFLITOS E ACES- SO À JUSTIÇA. Artigo científico. 2017. Disponível em:< <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=1dfcb07c683107f0> >. Acesso em 14/02/2024 às 12h37min.
- LIBERATI, Wilson Donizeti. Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.PINTO, Renato Sócrates Gomes.
- MARANHÃO, CARLOS EDUARDO MIRANDA COELHO. CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ: Uma nova perspectiva de convivência para a Escola Tabajara. Artigo científico apresentado no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Direitos Humanos, Educação e Justiça Restaurativa da Escola de Inovação e Políticas Públicas como requisito parcial para obtenção de título de Especialista.
- Martins M. Fernando Paulo/ Marques Freire Julianne/ Guimarães Mendes Halyny. Educação e Justiça restaurativa – Os desafios na resolução de conflitos no ambiente escolar. Revista ESMALT.01 de fevereiro de 2017, Vol 8 Páginas 11-18.
- PARRAT-DAYAN, S. Como enfrentar a indisciplina na escola. São Paulo: Contexto, 2008.
- PELIZOLLI apud Mumme. JUSTIÇA RESTAURATIVA, CAMINHOS DA PACIFICAÇÃO SOCIAL, 2018.
- POLATO, Amanda. Sem culpar o outro. São Paulo: Revista Nova Escola, Ano XXIV, n. 225,set/2009.
- ROCHA, E. A. C. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação:Núcleo de Publicações –NUP, 1996.
- SALMASO, Marcelo Nalesso. Uma mudança de paradigma e o ideal voltado à construção de uma cultura de paz. In: Fabrício Bittencourt da Cruz. Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225. Brasília: CNJ, 2016, p. 18-64.
- SCURO NETO, Pedro, Justiça nas Escolas: A função das câmaras restaurativas. O direito é aprender (org. Leoberto N. Brancher, Maristela M. Rodrigues e Alessandra G. Vieira). Brasília: Fundescola/ Projeto Nordeste/ MEC-BIRD. 1999.
- TPV Vinha, O Educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime. Ano de publicação: 1999 Edição 14 Vol 8 Páginas 15-38.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIANNA, I.de Almeida. A indisciplina participativa na escola: Um desafio a todos os brasileiros.São Paulo: EPU. 2007
- ZEHR, Howard. Changing Lenses: A New for crime and justice. Scottdale, PA: herald Press,1990.[http://virtual.facinter.br/monos/indisciplina\\_na\\_escola.pdf](http://virtual.facinter.br/monos/indisciplina_na_escola.pdf), acesso em setembro/2010.

# O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA EM SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0601225120211>

*Data de aceite: 20/02/2025*

### **Adriano Rosa da Silva**

Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrando em Educação pela Universidade de Lisboa (ULisboa).

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em Neurociências Aplicadas à Aprendizagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em Psicomotricidade pelo UNI-IBMR

Infantil, de forma lúdica e socializada. Nessa direção, observou-se a importância da escolha de procedimentos de ensino e da organização de experiências de aprendizagem, onde o professor possa mediar a construção da autonomia pela criança, a fim de que ela se desenvolva em todos os aspectos. Para elucidar essas questões, buscou-se o referencial teórico de Pierre Vayer, Jean Piaget, Jean Le Boulch e Lev Vygotsky, entre outros estudiosos dessa temática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança em idade pré-escolar; Desenvolvimento psicomotor; Educação Infantil.

**RESUMO:** O tema central do estudo é demonstrar como a Psicomotricidade pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar, sobretudo, no tocante aos aspectos funcionais do seu desenvolvimento psicomotor. Cabe destacar que o principal objetivo do trabalho foi levantar apontamentos no sentido de caracterizar, conceitualmente, os resultados do processo de aprendizagem das crianças, mediante a realização de práticas pedagógicas e psicomotoras, intencionalmente planejadas pelo professor e desenvolvidas, no contexto da Educação

### THE PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF THE CHILD IN THEIR LEARNING PROCESS IN EARLY EARLY EDUCATION

**ABSTRACT:** The central theme of the study is to demonstrate how Psychomotricity can contribute to the development of children in preschool age, especially with regard to the functional aspects of their psychomotor development. It should be noted that the main objective was to raise notes in order to characterize, conceptually, the results of the learning process of children, by conducting

educational and psychomotor practices, intentionally planned by the teacher and developed, in the context of early childhood education, in a playful and socialized form. In this direction, we noted the importance of the choice of teaching procedures and the organization of learning experiences, where the teacher can mediate the construction of autonomy for the child, so that it develops in all respects. To elucidate these questions, we sought the theoretical framework of Pierre Vayer, Jean Piaget, Jean Le Boulch and Lev Vygotsky, among other scholars of this theme.

**KEYWORDS:** Children in preschool age; Psychomotor development; Child education.

## INTRODUÇÃO

Interessa observar que a questão central desta pesquisa se relaciona com o estudo sobre o desenvolvimento psicomotor da criança, em idade pré-escolar, em virtude das ações lúdicas e socializadas, intencionalmente planejadas na educação infantil, tratando-se, pois, de um momento riquíssimo de conquistas, descobertas e aprendizagens<sup>1</sup>. Nesse prisma, investiga-se como a Psicomotricidade auxilia o desenvolvimento integral das crianças, sobretudo, no tocante aos aspectos psicomotores de seu processo de aprendizagem.

O presente trabalho põe em relevo que o desenvolvimento psicomotor da criança se relaciona com o seu processo de aprendizado, pois se os aspectos funcionais, como esquema corporal, lateralidade, orientação temporal, ritmo, orientação espacial e coordenação motora fina e ampla, encontram-se alterados ou mal constituídos, por certo, prejudicarão questões a respeito da aprendizagem. Nesta via, buscou-se ressaltar a importância da educação psicomotora para o desenvolvimento global da criança de quatro e cinco anos de idade, faixa etária correspondente ao estágio pré-operatório, segundo Piaget.

Importa considerar que esta pesquisa aborda, de forma conceitual, a intervenção psicomotora no processo educacional da criança pré-escolar, visando à sua formação integral, no sentido de buscar perceber como se processa o desenvolvimento infantil na sua totalidade, levando em consideração os seus aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor. Sem desconsiderar que a interação com os outros, por meio de atividades lúdicas, contribui para essa evolução da criança nesta faixa etária. Em vista disso, torna-se patente que os primeiros anos de vida são fundamentais ao desenvolvimento infantil subsequente.

Cabe sublinhar que a educação infantil não deve ser entendida como um luxo ou um favor, mas como um direito da criança, constituindo-se num momento ímpar na vida escolar das crianças. Em face ao exposto, as práticas pedagógicas e psicomotoras, oferecidas na pré-escola, quando bem planejadas e fundamentadas, auxiliam a descoberta harmoniosa de possibilidades cognitivas, afetivas ou motoras. Facilitando, dessa forma,

---

1. Na Educação Infantil, a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal. A abordagem da Psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço. O movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significante (OLIVEIRA, 1992, p. 31).



o desenvolvimento global da criança, como resultado do seu percurso de aprendizagem.

## **UM OLHAR SOBRE A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CORPO E(M) MOVIMENTO**

A fim de definir o termo Psicomotricidade<sup>2</sup>, alicerçado pelos conhecimentos atinentes à ontogênese e à construção da subjetividade, é relevante a compreensão de que este conceito contempla o estudo do desenvolvimento humano através do corpo e das suas representações, a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos. Cabe sublinhar que a Psicomotricidade, ao estudar o homem através do seu corpo em movimento, é essencial ao processo educacional, pois ajuda os educandos a construir sua aprendizagem cognitiva, afetiva e motora, bem como a descobrir o mundo e a si mesmos, visando o seu desenvolvimento global.

Neste viés, como a Psicomotricidade relaciona-se com a aprendizagem, deve-se trabalhar desde a educação infantil com a mente e o corpo juntos, para que ocorra o seu desenvolvimento harmonicamente, pois “a função precípua da escola é ensinar o que o aluno pode e da maneira como pode aprender” (MAIA, 2014, p. 18). Por conta disso, a prática psicomotora na educação infantil deve ser para a criança um espaço acolhedor e seguro, no qual ela poderá movimentar-se e ser ouvida e reconhecida em sua maneira específica de ser e estar no mundo (PINTO, 2011, pp. 99 e 145).

Os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação. Aprendemos quando nos envolvemos ativamente no processo de construção do conhecimento, por meio da mobilização de atividades mentais e na interação com o outro. A emoção moldada e associada à razão deve ser usada em favor da aprendizagem, pois o emocional e o racional são partes de uma mesma realidade, o desenvolvimento do homem (RELVAS, 2014, p. 39).

Tendo por base que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então, para a criança em idade pré-escolar, os aprendizados construídos na educação infantil são elementos centrais de seu desenvolvimento<sup>3</sup>. Desse modo, o papel da escola na formação integral dos indivíduos só será adequado quando direcionar o ensino, não para os estágios intelectuais já alcançados, mas para as etapas de desenvolvimento ainda não incorporadas pelos alunos, funcionando como um propulsor de novas conquistas intelectivas. A esse respeito, o processo ensino-aprendizado deve ser construído tendo como ponto de partida o nível de maturação específico da criança e como ponto de chegada os objetivos educacionais estabelecidos pela escola (OLIVEIRA, 1999, pp. 61-62).

---

2. Psicomotricidade é a capacidade de movimentar-se com intencionalidade, de tal forma que o movimento pressupõe o exercício de múltiplas funções psicológicas, memória, atenção, raciocínio, discriminação, etc. O estudo da psicomotricidade centraliza-se nos processos de controle do jogo de tensões e desconcentrações musculares que, em última análise viabiliza o movimento. Esse controle é estudado na sua relação como processos cognitivos e afetivos. (GOMES, 1998, p. 28)

3. O desenvolvimento motor tem uma ordem a ser seguida, a cada idade temos um estágio diferente para ser superado, com o conhecimento desses estágios podemos organizar planos de ensino fazendo com que a criança evolua com mais facilidade, respeitando o seu limite tanto físico como mental (SILVA, 2013, p. 11).

Diante disso, Relvas (2014, pp. 20 e 31) afirma que como todos têm a possibilidade de aprender, em maior ou menor grau, é importante a realização, na pré-escola, de uma observação e investigação precoce das estruturas que envolvem os fatores da aprendizagem das crianças, pois todas têm direito a uma educação onde suas necessidades sejam atendidas e onde elas possam ser estimuladas num ambiente enriquecedor. Nesse ponto, em virtude de o desenvolvimento psicomotor ser contínuo e da educação infantil contribuir para as futuras aprendizagens, é interessante levar a criança a expor fatos vivenciados, fazendo uma ligação entre o imaginário e o real, desenvolvendo, assim, seu autoconhecimento e autoconfiança (ALVES, 2014, p. 151).

No trabalho da Psicomotricidade, o papel do professor, ao invés de ser o de ensinar e transmitir conhecimentos já estabelecidos deve ser o de assumir o papel de facilitador do desenvolvimento da capacidade de aprender, dando à criança tempo para as suas próprias descobertas, oferecendo situações e estímulos variados, proporcionando experiências concretas e plenamente vividos com o corpo inteiro, para que ela própria possa construir seu desenvolvimento global. O professor não deverá esquecer que o material de seu trabalho é o seu aluno (ALVES, 2012, p. 153).

Em consonância com Mattos e Kabarite (2014, p. 55), o corpo é o ponto de partida para a construção do conhecimento e desenvolvimento intelectual da criança, de modo que é por meio do movimento, concebido como aspecto essencial de integração com o mundo, que o sistema nervoso vai se elaborar e se estruturar, favorecendo a organização da vida mental da criança, já que o trabalho com o corpo permite aos pequenos perceber com todas as suas potencialidades e entender-se emocionalmente. Nesse prisma, o papel da educação infantil ganha relevância para a formação integral das crianças, pois há um maior desenvolvimento quando bem estimuladas, numa escola de educação infantil bem estruturada, através dos jogos, do faz de contas e do autoconhecimento, levando-as a possuir maior interação com o seu “eu corpóreo”, sabendo utilizá-lo de forma adequada.

## **A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR E A APRENDIZAGEM: CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NO PERÍODO PRÉ-OPERATÓRIO**

Educar na pré-escola significa propiciar situações de cuidado, além de representar a possibilidade de se ter momentos para as brincadeiras e aprendizagens, orientadas de forma integrada, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento infantil, visto que “são nos anos pré-escolares que as sementes das habilidades sociais e da personalidade da criança são plantadas” (BEE, 2011, p. 456). Nessa ótica, como aprender é uma capacidade que se desenvolve ao longo da vida, exigindo o aparato biológico e a prontidão neurocognitiva (MAIA, 2014, p. 12), a psicomotricidade, no âmbito escolar, possibilita melhor preparar os alunos para o processo de ensino-aprendizagem e para o seu desenvolvimento psicomotor, propiciando à criança “o controle do próprio corpo com a possibilidade de executar ações voluntárias e expressar-se por meio delas” (HEINSIUS, 2011, p. 77).

Neste viés, a educação psicomotora pode auxiliar o professor da pré-escola quanto ao desenvolvimento das capacidades dos alunos e o conhecimento de suas potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas<sup>4</sup>. Tendo em vista que a educação pelo movimento permite à criança resolver mais facilmente os problemas atuais de sua escolaridade e a prepara para a fase adulta, sendo um meio para “afirmar certas percepções, desenvolver formas de atenção, pondo em jogo certos aspectos da inteligência” (ALVES, 2012, p. 155). Vale destacar que a educação infantil deve permitir que a criança possa se expressar livremente e vivenciar o seu corpo de forma lúdica e prazerosa (ROCHA, 2011, p. 158).

Interessa observar que a educação psicomotora é uma das bases fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, nas várias etapas de crescimento, contribuindo para a formação de sua personalidade e de sua integração no ambiente social, levando-a a adquirir melhores condições para uma boa aprendizagem e autoconhecimento (ALVES, 2014, p. 152). Nesta via, a educação psicomotora é indispensável a toda criança, pois promove o seu desenvolvimento funcional e o de sua afetividade, equilibrando-se mediante as relações interpessoais (LE BOULCH, 1982). Para tanto, a educação psicomotora deve estar verdadeiramente integrada em uma educação total, em uma educação pensada para a criança (VAYER, 1977, p. 172).

O objeto principal da educação psicomotora é precisamente ajudar a criança a chegar a uma imagem do corpo operatório, que concerne não só ao conteúdo, mas também à estrutura da relação entre as partes e a totalidade do corpo, e uma unidade organizada, instrumento da relação com a realidade (LE BOULCH, 1988, p. 17).

Em face do exposto, a educação psicomotora, atentando-se ao desenvolvimento infantil, torna possível a mobilização do corpo e da mente dos pequenos, de forma que a criança é conduzida à sua consciência corporal e criatividade, estando mais apta para a aprendizagem (LE BOULCH, 1988, p. 40). Nessa medida, é possível haver a prevenção de distúrbios no desenvolvimento da criança e a resolução nas dificuldades escolares futuras, aplicando-se as práticas psicomotoras desde a educação infantil. Sobre isso, as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da criança, pois ao brincar ela expressa a espontaneidade e a liberdade para a fantasia, possibilitando-a assimilar a realidade externa à sua realidade interna e acessar conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Nessa linha de interpretação, como a educação infantil contribui para as aprendizagens subsequentes dos educandos pré-escolares, o lúdico é um modo de a criança assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos, proporcionando a construção de suas próprias conclusões e de seu conhecimento. Nessa direção, seguindo os entendimentos sobre a evolução psicomotora, a criança passa dos movimentos globais

---

4. A educação psicomotora compreende a educação do ser humano nos seus aspectos corporais, motores, emocionais, intelectuais e sociais (CARVALHO, 2003, p. 85).

aos mais específicos e dos movimentos espontâneos aos conscientes. Cabe salientar que o movimento se constitui em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio, de modo que, ao se movimentarem, põe em evidência seus sentimentos, ampliando, assim, as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais, permitindo-os encontrar um conjunto de relações necessárias ao seu próprio desenvolvimento psicomotor, aprendendo a inter-relacionar o vivido, o operatório e o mental (NETO, 2001, p. 117).

Pelo movimento, as crianças nos dizem de si e estabelecem com o adulto e entre elas uma comunicação genuína. Tão relevante quanto percebermos as crianças, é também percebermos a nós mesmos nessa relação. É importante essa sensibilização dos sentidos, pois, a partir daí, podemos nos sentir mais seguros na relação com as crianças, respeitando, valorizando e descobrindo cada individualidade (ROCHA, 2011, p. 167).

Dessa maneira, para se conhecer as particularidades de cada criança e suas demandas específicas, é necessário aprofundar a relação interpessoal e a comunicação que estabelecemos com elas, por meio da disponibilidade corporal, ajustando-se a ela, quanto a seu ritmo, tônus e engajamento. Estar disponível corporalmente é poder ouvi-la e utilizar sua linguagem para esclarecer e compreender, utilizando-a também no plano simbólico. Na pré-escola, é importante o estabelecimento de um contato físico de qualidade com a criança, com vistas a uma resposta tônica que seja satisfatória, em que a harmonia pode ser alcançada por meio de uma relação de reciprocidade, já que “ocorre aí uma espécie de reunificação dos dois corpos; sensação de não separação, de perda dos limites do corpo, fantasia de fusão total” (ROCHA, 2011, pp. 106 e 161).

Nessa senda, vale ressaltar que a criança está imersa em um contexto social e afetivo desde o seu nascimento e através das muitas trocas estabelecidas durante o brincar, ela se desenvolve em sua totalidade. Dessa forma, a criança ao brincar se desafia e evolui intelectual, afetiva e fisicamente, construindo-se ao interagir com os outros e com o mundo. Nesse sentido, é importante compreender e respeitar o ritmo natural de cada criança, concebendo que as experimentações, vivências, descobertas e aprendizados propiciarão o seu pleno desenvolvimento (HEINSIUS, 2011, pp. 77e 98). Nessa linha de entendimento, “é importante ver na atividade lúdica da criança, o tipo de atividade criadora necessária para a expressão da personalidade e a evolução da imagem do corpo” (LE BOULCH, 1982).

Nesse ponto, desde os primeiros anos de vida a criança tem necessidade de brincar, suas brincadeiras iniciais, carregadas de subjetividade, se reportam ao seu próprio corpo, como pés e mãos. São estes primeiros contatos lúdicos com o prazer e o imaginário que irão subsidiar uma série de descobertas e propiciar o seu desenvolvimento, seja no âmbito afetivo, motor ou cognitivo. De acordo com Bee (2011, p. 457), brincar com outras crianças também forma a base do esquema de gênero, ao perceber se os outros são meninos ou meninas e com que brinquedos brincam. Tendo como norte que a brincadeira representa o mais elevado nível de desenvolvimento da criança, onde ela apreende a realidade de diferentes formas, possibilitar o brincar é fundamental nas práticas psicomotoras na pré-escola, visto que o lúdico e os afetos compartilhados transformam a situação vivenciada em singulares experiências (FERREIRA, 2015, p. 1).

As aprendizagens não podem ser conduzidas a bom tempo se a criança não tiver conseguido tomar consciência de seu corpo, lateralizar-se, situar-se no espaço, dominar o tempo, se não tiver adquirido habilidade suficiente e coordenação de seus gestos e movimentos (LE BOULCH, 1988, p. 11).

No estágio pré-operatório ou pré-operacional, segundo a teoria de Piaget, a presença dos jogos simbólicos, por meio do faz de conta, é marcante, onde a criança começa a realizar abstrações e interiorizar as situações vividas (LACERDA, 2011, p. 172). Nesse prisma, os jogos são grandes oportunidades de desenvolvimento para a criança, sendo importante considerar, também, que o uso de brinquedos facilita e enriquece a prática pedagógica na pré-escola. Nesse sentido, o brincar e o jogo infantil, constituídos através da ação e da linguagem, são expressos de forma diversificada, em função das próprias possibilidades da criança (FERREIRA, 2015, p. 2).

Piaget acredita que o jogo é essencial na vida da criança. De início tem-se o jogo de exercício, que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer ou por ter apreciado seus efeitos. Em torno dos quatro ou cinco anos nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, em que a criança não somente relembra algo acontecido, mas executa a representação. Em momento posterior, surgem os jogos de regras, os quais vão aumentando de importância de acordo com a evolução de seu desenvolvimento social<sup>5</sup>. Nesta via, para Piaget, o jogo constitui-se como condição e expressão para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam um sem-número de questões sociais, motoras e afetivas, assim sendo, nenhum aspecto do seu desenvolvimento deve ser desconsiderado (LACERDA, 2011, p. 169).

Todas as experiências da criança são sempre vividas corporalmente. Se acrescentarmos valores sociais que o meio dá ao corpo e a certas partes, este corpo termina por ser investido de significações, de sentimentos e de valores muito particulares e absolutamente pessoais (VAYER, 1984).

Nessa direção, as experiências e os estímulos de jogos e brincadeiras são recursos valiosos para desenvolver os potenciais das crianças, de sorte que o jogo perpassa várias etapas do crescimento das crianças. Como afirma Lacerda (2011, pp. 171-172), “o jogo, o brincar e o brinquedo para Piaget (1978) são fundamentais e estão diretamente ligados aos fatores cognitivos, sociais e afetivos”. O brincar, como atividade motora, possibilita aos pequeninos explorarem e desenvolverem suas capacidades corpóreas, estimulando o seu desenvolvimento integral.

---

5. O jogo contribui no desenvolvimento integral e global da criança e todas as ações do jogo estão intrinsecamente vinculadas a inteligência, a afetividade, a motricidade, são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral intelectual e motora da criança. Do ponto de vista intelectual o jogo estimula o desenvolvimento das capacidades de pensamento e a criatividade infantil; do ponto de vista psicomotor o jogo contribui no desenvolvimento da força, do controle muscular, do equilíbrio e dos sentidos em geral; do ponto de vista afetivo o jogo é um treinamento que permite a criança expressar-se livremente (NEGRINE, 1994, p. 194).

Piaget concentrou-se nos aspectos distintivos do pensamento das crianças, focando naquilo que elas têm, e não naquilo que lhes falta. Demonstrou que o pensamento infantil difere do pensamento adulto, pois “uma criança não é um adulto em miniatura, assim como a sua mente não é a mente de um adulto em escala menor” (VYGOTSKY, 1993, p. 9). Nesse ângulo, Alves (2012, p. 100) bem nos reforça que em cada período de desenvolvimento infantil distinto, a criança tem formas específicas de pensar e de se comportar. À vista disso, cabe destacar que na teoria de Piaget, o período de desenvolvimento da criança denominado pré-operacional ou inteligência intuitiva, possui o egocentrismo como uma das características do pensamento infantil, sendo o modo de pensar das crianças de quatro e cinco anos, visto que elas são incapazes de aceitar o ponto de vista diferente do dela.

Por conseguinte, vale sublinhar que outra característica concernente ao desenvolvimento do pensamento na infância, na perspectiva piagetiana, é a centralização, onde a criança percebe apenas um dos aspectos de um objeto ou acontecimento, ela não relaciona entre si as diferentes dimensões de uma situação. Já a respeito do animismo, a criança atribui vida aos seres, supõem que os objetos são vivos. Em relação ao realismo nominal, outro modo característico do pensamento da criança pequena, ela pensa que o nome faz parte do objeto, que é uma propriedade do objeto que ela representa, ainda segundo Piaget, as crianças aos quatro e cinco anos, não usam critério definido para realizar tarefas de classificar, seriar e ordenar os objetos ou incluí-los numa classe (PIAGET, 1982).

## **INTERFACE ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PSICOMOTORAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**

O aprendizado é essencial para o desenvolvimento integral da criança e se dá pela interação social, com isso, o processo de aprendizagem deve partir do que ela domina para ampliar seu conhecimento, por meio da interação entre os alunos, os quais são sempre heterogêneos, de modo que uma criança mais avançada num determinado aspecto pode contribuir para o desenvolvimento das outras (OLIVEIRA, 1999, p. 64). Para Vygotsky, a criança usa suas interações sociais como forma de acesso a informações, assim, a brincadeira e o lúdico transformam-se em um momento privilegiado de aprendizagem infantil, onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, em virtude da possibilidade de interação em situações imaginárias e pela própria convivência, já que as situações concretas em que as crianças pequenas se encontram determinam seu comportamento (OLIVEIRA, 1999, p. 66).

O movimento permite à criança explorar o mundo por meio de experiências concretas sobre as quais são construídas as noções básicas para o desenvolvimento intelectual. É importante que a criança viva o concreto. É a exploração que desenvolve na criança a consciência de si mesma e do mundo exterior. A criança se desenvolve desde os primeiros anos de vida, de maneira contínua. (ALVES, 2012, p. 19).

Segundo Alves (2012, p. 143), a função do professor na educação infantil é ao mesmo tempo imprescindível e difícil, pois esse educador lida com as crianças no seu processo inicial de desenvolvimento, isto é, em uma etapa básica da formação da sua personalidade. Nesta via, a observação das crianças, na pré-escola, é um instrumento fundamental do professor para conhecê-las e compreendê-las melhor, em suas formas de pensar, de se comunicar, de interpretar e de agir sobre o mundo. Tendo em vista que ao observarmos as crianças brincando em uma multiplicidade de situações na educação infantil, é possível reunirmos muitas informações, nesse momento lúdico, que ajudam a organizar os espaços e tempos escolares, de modo a ampliar e enriquecer suas brincadeiras e práticas, estabelecer interações mais profícuas com os educandos pré-escolares e explorar os seus diferentes conhecimentos e habilidades (VASCONCELLOS, 2008, p. 88).

Na ação, a criança é única, particular, singular e se faz presente nas trocas com o mundo e com os outros, vivenciando coletivamente uma pluralidade de experiências (PINTO, 2011, p. 102). Cabe sublinhar que o momento do brincar ajuda a encorajar as crianças a participar em grupos, propiciando-as a construção dos conhecimentos necessários a essa participação e o estabelecimento de relações democráticas entre pares (VASCONCELLOS, 2008, p. 88). De acordo com Mattos e Kabarite (2014, pp. 68 e 104), a atividade da criança é valorizada no processo ensino-aprendizagem, visto que é por meio dela que o cérebro é estimulado, elaborando e registrando suas experiências. Seu desenvolvimento, estrutural e funcional, está intimamente ligado a essas experiências. Nesse ponto, é interessante observar que as atividades psicomotoras vividas na pré-escola provocam desdobramentos afetivos e sociais importantes na construção da subjetividade das crianças, ao exigirem um grande esforço perceptivo e cognitivo.

É fundamental que na educação infantil haja uma riqueza de aquisições lúdicas e motoras, que se processem de forma constante, mediante práticas pedagógicas e psicomotoras que estimulem o brincar, o criar, o recriar, o descobrir e o interagir. A brincadeira, compreendida como forma fundamental na construção do sujeito, é uma necessidade de organização infantil, além de se constituir como um espaço de interação para as crianças no pré-escolar, quando podem imaginar e vivenciar suas relações sociais e familiares bem específicas, através do próprio corpo e da fala, então esta brincadeira se transforma numa estratégia educativa, devendo ser bem estruturada. Nesse particular, é possível propor atividades com simbolismo e intencionalidade na pré-escola, em que a criança explora o seu corpo ao pular, rolar, se equilibrar, arrastar, se distanciar, cair, entrar e sair, a título de exemplo. De modo que o resgate do prazer de algo vivido tem um sentido muito pessoal e uma relação tênue com o desenvolvimento infantil (PINTO, 2011, p. 103).

Vygotsky entende que o desenvolvimento é fruto das experiências dos indivíduos, de modo que o desenvolvimento e a aprendizagem estão intimamente ligados, porque para ele o indivíduo se desenvolve à medida que aprende. Nesse ângulo, as brincadeiras individuais e coletivas são fundamentais para o desenvolvimento global da criança, pois estimulam

o imaginário infantil, levando-as a vivenciar situações de respeito às regras e superação de limites, de forma espontânea e prazerosa, propiciando às crianças manifestações corporais carregadas de significados. Importa ressaltar que para Oliveira (1999, p. 67), são justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais evoluída do que aquela habitual para a sua faixa etária. Nessa linha, o brincar com ludicidade é essencial para a organização motora da criança, auxiliando-a na tomada de uma consciência corporal, bem como desenvolvendo o equilíbrio, a coordenação global e específica, a lateralidade, auxiliando na aprendizagem da escrita e leitura, além de estimular a criatividade. Daí a importância de dar ao professor na pré-escola as condições para uma educação psicomotora que garanta à criança experiências individuais e grupais ricas de aprendizado (LE BOULCH, 1988, p. 40).

No brinquedo a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que no brinquedo ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isso caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento do adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais (VYGOTSKY, 1998, pp. 129-130).

Em face disso, as brincadeiras e brinquedos garantem à criança que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem, pois a criança é um ser total e, dessa forma, o corpo, a mente e a emoção devem se equilibrar, para que a construção do conhecimento seja consistente e seu pleno desenvolvimento ocorra continuamente. Interessa apontar que o brinquedo é uma oportunidade de desenvolvimento infantil, onde a criança experimenta, descobre, inventa e aprende, além de estimular a autonomia, a curiosidade e a autoconfiança, possibilita o desenvolvimento de fatores como a linguagem, a concentração, o pensamento e a atenção. É, pois, um momento de autoexpressão e autorrealização, visto que o brinquedo pode ter uma proposta definida ou se constituir numa atividade livre, desenvolvendo a criatividade e permitindo que a fantasia entre no jogo. Sobre isso, Bee (2011, p. 174) assevera que a capacidade de crianças pré-escolares usarem simbologias aumenta consideravelmente sua capacidade de compreender e influenciar o mundo em seu entorno<sup>6</sup>.

---

6. A criança vai crescendo e construindo sua própria identidade. Essa construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro, para diferenciar-se dele logo em seguida. A fonte original da identidade inicia-se naquele círculo com que a criança interage no início da vida (...). As crianças vão, gradualmente, percebendo-se e percebendo os outros como diferentes, permitindo que possa acionar seus próprios recursos, o que representa uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia (MACHADO, 2000, p. 5).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, faz-se necessário lembrar que o foco desse estudo foi mostrar como um espaço lúdico, com ações psicomotoras, antes do ensino fundamental, favorece a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Isso acontece em virtude das diversas situações de aprendizagem em que o adulto pode oferecer às crianças condições propícias para que elas experimentem, arrisquem, criem hipóteses, exercitem e desenvolvam suas capacidades. Nesse particular, o professor deve oferecer estímulos para o desenvolvimento saudável da criança, privilegiando, em sua prática docente, o contato e a comunicação afetiva com seus alunos. De forma que haja uma correspondência entre as intenções educativas do adulto e as necessidades próprias das crianças (VAYER, 1977, p. 111).

No sentido de caracterizar as ideias centrais deste trabalho, fica evidente que cada teórico ressalta, a sua maneira, a importância do desenvolvimento psicomotor para a criança pequena. Cabe apontar que a educação infantil ocupa um lugar de destaque para que ocorra esse desenvolvimento, cujo objetivo precípua concerne aos resultados de aprendizagem cognitiva, motora, emocional e social. Nessa direção, a hipótese inicial dessa pesquisa, de que a Psicomotricidade pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças de quatro e cinco anos, através de ações lúdicas na educação infantil, se confirma, pois a educação psicomotora na infância tem seus propósitos e finalidades bem definidos, possui papel fundamental na construção da identidade e da autonomia de cada aluno, bem como é essencial para o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

Por tudo o que foi exposto, é importante o professor de educação infantil conscientizar-se que a educação pelo movimento é um recurso extremamente relevante para o desenvolvimento da criança em direção à construção do conhecimento. De sorte que essa mesma criança apresentará uma facilidade maior na resolução de problemas atuais da sua fase escolar, visto que “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1999, p. 62). Além disso, vale sublinhar que as atividades psicomotoras, na pré-escola, auxiliam o educador e enriquecem sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 12º ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BOULCH, J. Le. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. 2º ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até os 6 anos**. 7º ed. Porto Alegre: Artmed, 1982.

CARVALHO, Elda Maria R. **Tendências da Educação Psicomotora Sob o Enfoque Walloniano**. Psicologia Ciência E Profissão, 2003, 23 (3), 84-89. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n3/v23n3a12.pdf>> Acesso em 20 jan. 2025.

FERREIRA, Carlos A. de M. **A função do brincar na educação e na clínica psicomotora**. 1º Congresso Internacional da Rede Latino Americana de Universidades de Formações em Psicomotricidade. Rede Fortaleza de Psicomotricidade. Fortaleza, 2015.

HEINSIUS, Ana M. Desenvolvimento psicomotor e construção do sujeito. In: FERREIRA, Carlos A. de M.; HEINSIUS, Ana M.; & BARROS, Darcymires do R. **Psicomotricidade escolar**. 2º ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

GOMES, J. D. G. **Construção de coordenadas espaciais, psicomotricidade e desempenho escolar**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 1998.

KABARITE, Ana e MATTOS, Vera. **Avaliação Psicomotora: um olhar para além do desempenho**. 3º ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Psicomotricidade em grupo: o método growing up como recurso de intervenção terapêutica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

LACERDA, Yara. A contribuição de Piaget nos jogos do período sensório-motor para o desenvolvimento da criança. In: FERREIRA, Carlos A. de M.; HEINSIUS, Ana M.; & BARROS, Darcymires do R. **Psicomotricidade escolar**. 2º ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MACHADO, R. E. **Método Dinâmico de Ensino: Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2000.

MAIA, Heber (org.). **Neuroeducação e ações pedagógicas**. 2º ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil - Simbolismo e Jogo**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NETO, Carlos Alberto F. **Motricidade e jogo na infância**. 3º ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

OLIVEIRA, G. **Psicomotricidade: Um estudo em escolares com dificuldade em leitura e escrita**. FE-Unicamp, Tese de Doutorado, 1992.

OLIVEIRA, Martha Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4º ed. São Paulo: Scipione, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 11ª impressão. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1982.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e o pensamento da criança**. 3º ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

PINTO, Kelly. A Psicomotricidade na Educação Infantil. In: FERREIRA, Carlos A. de M.; HEINSIUS, Ana M.; & BARROS, Darcymires do R. **Psicomotricidade escolar**. 2º ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

RELVAS, Marta P. **Que cérebro é esse que chegou à escola?: as bases neurocientíficas da aprendizagem**. 2º ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ROCHA, Mariana R. de S. O corpo na creche: linguagem em movimento. In: FERREIRA, Carlos A. de M.; HEINSIUS, Ana M.; & BARROS, Darcymires do R. **Psicomotricidade escolar**. 2º ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SILVA, Daniel Araújo. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. Brasília: UniCEUB, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/4588/1/TCC%20-%20Daniele%20Araujo.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2025.

VASCONCELLOS, Tânia. **Reflexões sobre infância e cultura**. 1º ed. Niterói: EdUFF, 2008.


VAYER, Pierre. **O Equilíbrio Corporal: uma abordagem dinâmica dos problemas da atitude e do comportamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

\_\_\_\_\_. **El niño frente al mundo (En la edad de los aprendizajes escolares)**. Barcelona: Editorial Científico-Médica, 1977.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 3º reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

# CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (IFNMG) E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0601225120212>

*Data de aceite: 20/02/2025*

### **Roberto Marques Silva**

Diretor de Ensino da Reitoria do IFNMG. Mestrado em Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa - PROFMAT, graduado em Ciências Físicas e Biológicas e Licenciatura em Matemática, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

### **Wallas Siqueira Jardim**

Pró-Reitor de Ensino do IFNMG. Mestrado em Ensino de Física pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC, Graduado em Matemática pelo Centro Universitário de Belo Horizonte - UniBH

### **Walter Dimas Brito Soares**

Técnico em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Ensino do IFNMG, Doutorando em Desenvolvimento Social pela Unimontes, Mestre em Administração pela UFBA, graduado em Letras Inglês pela Unimontes

**RESUMO:** O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) exerce um papel primordial na interiorização da educação profissional e tecnológica nas regiões do Vale do Jequitinhonha, Mucuri, Norte e Noroeste de Minas Gerais. Com 11 campi e 130 polos de educação a distância, o IFNMG oferece diversas opções educacionais, incluindo cursos técnicos de nível médio, licenciaturas, bacharelados e cursos superiores de tecnologia, atendendo a mais 23.439 estudantes. Neste artigo é apresentado um levantamento dos programas, projetos e cursos voltados para a formação de professores ofertados pelo IFNMG entre os anos de 2018 a 2024. Em relação à formação de professores, o IFNMG oferece 11 cursos de licenciatura, sendo 8 presenciais e 3 no formato de Educação a Distância, com foco na formação de professores para a Educação Básica. A instituição tem implementado programas e políticas para fortalecer a formação inicial e continuada de docentes, incluindo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a Residência Pedagógica (RP) e parcerias com escolas estaduais e municipais para estágios curriculares supervisionados. Adicionalmente, o IFNMG implementou o

Programa de Recepção Docente, que visa integrar os novos docentes à instituição por meio de um curso de capacitação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Desde 2018, a instituição participa do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT), proporcionando formação continuada para servidores e fomentando a reflexão sobre a EPT. Para fortalecer as ações de formação inicial e continuada, o IFNMG criou o Laboratório de Formação Contínua em Docência e Gestão da EPT (LabFor-EPT), com o objetivo de integrar os programas e projetos existentes e buscar novas oportunidades de formação. Assim, o IFNMG demonstra um compromisso sólido com a formação de professores, implementando programas, políticas e ações que visam à qualificação e ao desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo significativamente para a melhoria da educação na região.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Docente; Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Laboratório de Formação Contínua em Docência e Gestão da EPT (LabFor-EPT).

## INTRODUÇÃO

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) está localizado em uma região, com aproximadamente 190 municípios que, historicamente, subsistem com privações de oportunidades educacionais e de recursos materiais. O IFNMG teve origem na integração das antigas Escolas Agrícolas de Salinas e de Janaúria e, atualmente, engloba 11 campi: Almenara, Araçuaí, Arinos, Diamantina, Janaúba, Janaúria, Montes Claros, Pirapora, Porteirinha, Salinas e Teófilo Otoni. Além disso, o IFNMG é administrado pela Reitoria, localizada em Montes Claros, e conta com o Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cead), bem como outros dois Centros de Referência, um em Buritis e outro em Corinto. O IFNMG também se estende por meio de 130 polos de educação a distância, abrangendo cerca de 44,5% do território mineiro.

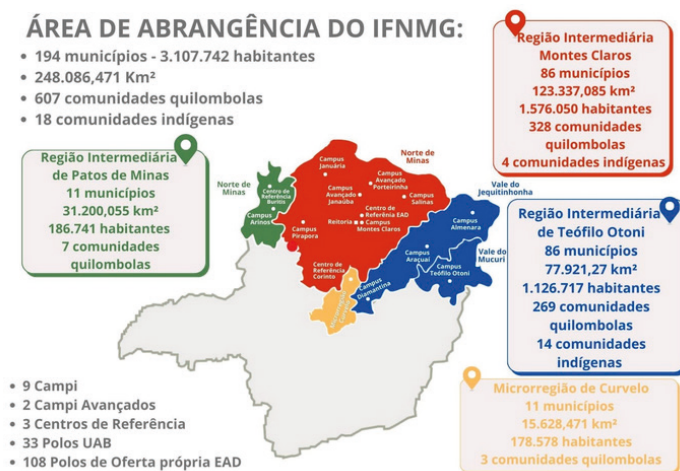


Figura 01: Área de abrangência (ano base 2023)

Fonte: PDI- IFNMG, 2024-2028.

A cronologia de implantação das unidades do Instituto é variada, com Januária e Salinas sendo as primeiras a iniciar suas atividades, como instituições preexistentes, conforme a Lei nº 11.892/2008. No ano seguinte, em 2009, o campus Arinos iniciou suas atividades por meio de um convênio entre o IFNMG e as Secretarias de Educação do Estado de Minas Gerais e do município de Arinos. O campus Araçuaí começou a operar em janeiro de 2010, seguido pelo campus Almenara em fevereiro do mesmo ano. Em 2010, os campi Montes Claros e Pirapora foram autorizados a funcionar em dezembro. Em 2011, a então presidenta Dilma Rousseff anunciou a abertura de 120 unidades adicionais dos Institutos Federais em todo o país. Nesse contexto, o IFNMG foi contemplado com duas novas unidades: os campi Diamantina e Teófilo Otoni, com previsão de iniciar suas operações em 2014, embora tenham começado a funcionar apenas em 2016, por meio da Portaria MEC nº 378, de 9 de maio. Além disso, o campus Porteirinha também foi autorizado a funcionar na mesma ocasião. Em 2015, a Portaria MEC nº 27, de 21 de janeiro, autorizou o funcionamento do campus Janaúba. Conforme dados do relatório de Gestão do IFNMG (2023), o IFNMG possui 23.439 estudantes matriculados, considerando cursos presenciais e EaD.

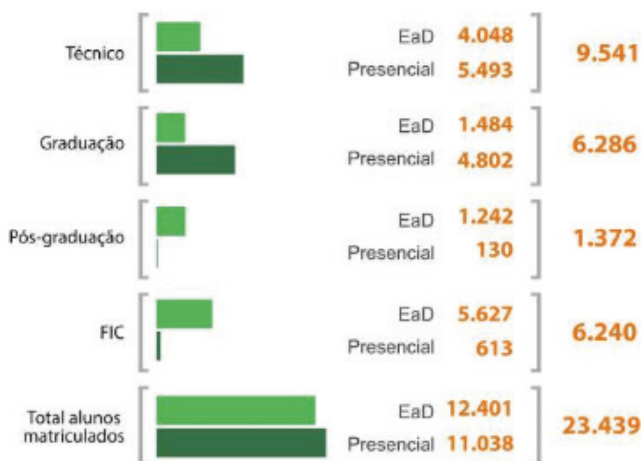


Figura 02: Quantitativo de estudantes matriculados nos cursos presenciais e EaD do IFNMG (ano base 2022)

Fonte: Sistec, dez. 2023.

O IFNMG tem desempenhado um papel crucial para a interiorização da educação profissional e tecnológica nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, no Norte e Noroeste de Minas Gerais. A expansão da educação profissional e tecnológica (EPT) gerou um ambiente propício para o crescimento e a inovação nas comunidades locais. Além da oferta de cursos de formação inicial e continuada para docentes, o IFNMG oferta uma ampla gama de opções educacionais, incluindo cursos técnicos de nível médio, licenciaturas, bacharelados e cursos superiores de tecnologia. Essa instituição oferta 104 cursos presenciais, como se pode observar na figura 02.

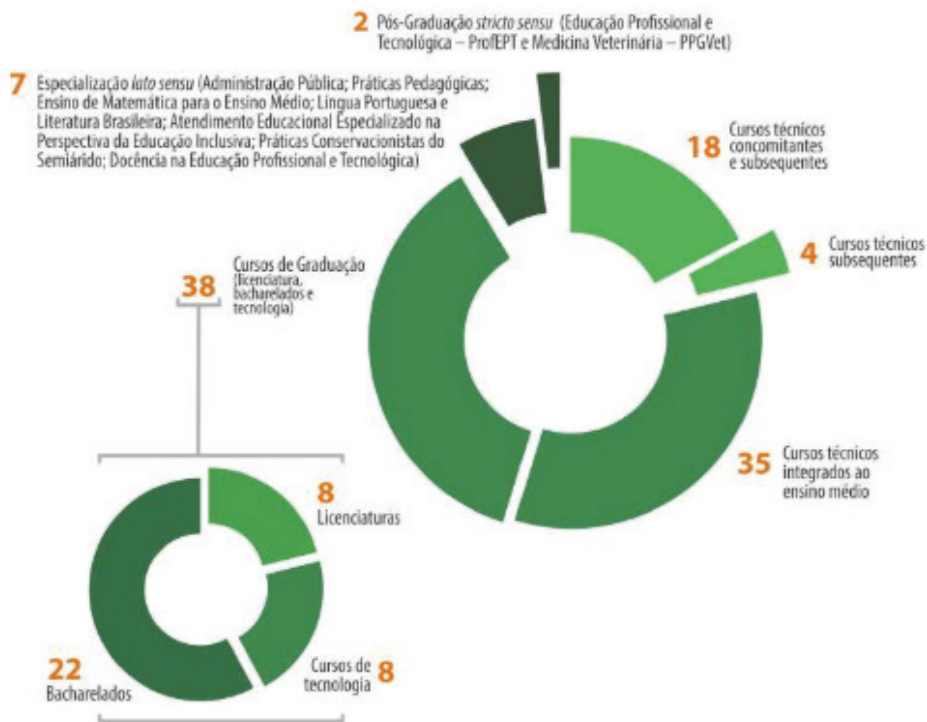


Figura 03: Cursos presenciais ofertados pelo IFNMG (ano base 2023)

Fonte: Relatório de Gestão do IFNMG(2023)

O IFNMG oferece 07 cursos de pós-graduação *lato sensu*, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. Além disso, é importante ressaltar a oferta de dois programas de mestrado: o mestrado em Medicina Veterinária e o mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

A organização didático-pedagógica e administrativa do IFNMG são pensadas de forma a promover a verticalização do ensino, possibilitando o ingresso dos estudantes nos cursos de educação básica e, posteriormente, o acesso aos cursos superiores, sem a necessidade de deslocamento dos estudantes para outras cidades. Essa diversidade de oportunidades educacionais não apenas enriquece o cenário acadêmico local, como também democratiza o acesso dos estudantes a uma formação completa e de qualidade, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional das comunidades atendidas pelo IFNMG.

# A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO IFNMG: CURSOS, AÇÕES E POLÍTICAS

## Os cursos de licenciatura e suas peculiaridades na formação de professores para a Educação Básica

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) oferece, atualmente, 11 cursos de licenciatura de oferta própria, sendo: 08 cursos ofertados de forma presencial nos campi Salinas e Januária e 03 cursos ofertados na modalidade a distância por meio do Centro de Educação a Distância do IFNMG (CEAD).

Cursos de Licenciatura	Campus	Modalidade	Vagas anuais	Formas de acesso	Ano de implantação
Ciências Biológicas	Salinas	Presencial	40	SISU e Vestibular	2010
Ciências Biológicas	Januária	Presencial	40	SISU	2010
Ciências Biológicas	CEAD	EaD/UAB	200	Vestibular	2017
Física	Januária	Presencial	40	SISU	2008
Física	Salinas	Presencial	40	SISU e Vestibular	2010
Letras Libras	CEAD	EaD/UAB	200	Vestibular	2017
Matemática	Januária	Presencial	40	SISU	2007
Matemática	Salinas	Presencial	40	SISU e Vestibular	2010
Pedagogia	Salinas	Presencial	35	SISU e Vestibular	2017
Pedagogia	CEAD	EaD/UAB	200	Vestibular	2017
Química	Salinas	Presencial	40	SISU e Vestibular	2010

Quadro 1: Cursos de licenciaturas ofertados pelo IFNMG

Elaboração própria, com base em dados da Plataforma Nilo Peçanha (2024)

Ano base	Tipo de curso	Tipo de oferta	Conclusão ciclo %	Taxa de Evasão %	Retenção ciclo %	Eficiência acadêmica
2020	Graduação (presencial)	Licenciatura	8,19	18,66	27,65	11,3
2021	Graduação (presencial)	Licenciatura	8,2	22,25	28,96	11,5
2022	Graduação (presencial)	Licenciatura	3,21	31,26	20,51	4,0
2023	Graduação (presencial)	Licenciatura	10,70	15,76	23,64	14,0

Quadro 2: Dados de conclusão, evasão, retenção e eficiência acadêmica dos cursos de licenciatura presenciais ofertados pelo IFNMG

Elaboração própria, com base em dados da Plataforma Nilo Peçanha (2024)

Ano base	Tipo de curso	Tipo de oferta	Conclusão ciclo %	Evasão %	Retenção ciclo %	Eficiência acadêmica
2021	Graduação (EaD)	Licenciatura	59,52	5,98	0	59,5
2022	Graduação (EaD)	Licenciatura	45,41	19,85	10,76	50,9
2023	Graduação (EaD)	Licenciatura	-	0,22	-	-

Quadro 3: Dados de conclusão, evasão, retenção e eficiência acadêmica dos cursos de licenciatura EaD ofertados pelo IFNMG

Elaboração própria, com base em dados da Plataforma Nilo Peçanha (2024)



## **Instâncias de gestão e articulação de ações de formação inicial e continuada**

As ações de formação inicial e continuada do IFNMG são organizadas com a participação da Pró-reitoria de Ensino e das instâncias colegiadas, tais como: Câmara de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), Comitê de Ensino (COEN), Colegiado das Licenciaturas, Colégio de Dirigentes (CODIR) e Conselho Superior (CONSUP).

Dessas instâncias, no contexto da formação docente, destaca-se o Colegiado das Licenciaturas. Em funcionamento no IFNMG desde 2018, esse colegiado é um órgão consultivo e propositivo, cuja finalidade principal é conduzir o debate contínuo no âmbito institucional sobre a formação inicial e continuada de docentes para atuarem na Educação Básica.

O colegiado é constituído por representantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do IFNMG, do Programa Residência Pedagógica do IFNMG, professores da área de Didática do IFNMG, coordenadores e estudantes dos cursos de licenciaturas do IFNMG, da Assessoria Pedagógica do IFNMG, do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cead) do IFNMG, da Pró-Reitoria de Ensino do IFNMG e representantes da Superintendência Regional de Ensino (SRE) ou Secretaria Municipal de Educação (SME) da área de abrangência em que estão inseridos os cursos de licenciaturas.

Em 21 de Janeiro de 2022 foi aprovado o regulamento do Colegiado das Licenciaturas com o objetivo de normatizar a constituição, as competências e o funcionamento do órgão. Esse colegiado funciona articulando-se com o Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e Colegiados dos cursos de licenciaturas, os Diretórios Acadêmicos, a direção-geral, as coordenações e direção de ensino, pesquisa e extensão, coordenação de curso dos campi, cujas diretrizes deverão ater-se ao exercício de suas atribuições e as Pró-Reitorias.

## **As políticas e programas de formação inicial e continuada**

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional constante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PPI/PDI - 2024 - 2028), os cursos de licenciatura, são organizados conforme as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para a formação de professores(as), bem como as regulamentações específicas para cada área da educação básica, incluindo conhecimentos teórico-práticos voltados para a formação de professores(as) para atuação nessas áreas.

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) tem buscado fortalecer suas relações com as redes de ensino e as escolas de educação básica em sua área de abrangência.

Nessa perspectiva, há iniciativas como adesão ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a Residência Pedagógica (RP) e as parcerias com escolas estaduais e municipais para a realização do estágio curricular supervisionado pelos estudantes do IFNMG. Esses programas têm como objetivo contribuir para uma formação mais sólida aos futuros educadores, promovendo uma integração entre teoria e a prática.

O PIBID e a RP possibilitam aos estudantes de licenciatura uma imersão no ambiente escolar, sob a orientação de professores experientes. Por sua vez, o Estágio Curricular Supervisionado oferece a oportunidade de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica, preparando os futuros professores para os desafios da sala de aula. Os programas de apoio à iniciação à docência do IFNMG, como o PIBID e a Residência Pedagógica, contam com o suporte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação e da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB). Seu objetivo é apoiar os cursos de formação docente oferecidos nos Campi Salinas e Januária na implementação de projetos inovadores que estimulem a interação entre teoria e prática, em colaboração com a rede pública de educação básica.

O IFNMG, com apoio da CAPES/DEB, desenvolve o PIBID desde julho de 2010 nos Campi Januária e Salinas. Os cursos contemplados no referido programa são as licenciaturas em Ciências Biológicas, Física e Matemática no Campus Januária e Biologia, Física, Matemática e Química no Campus Salinas.

A instituição foi uma das selecionadas no Edital CAPES 23/2022, no período de 01 de novembro de 2022 a 30 de março de 2024. Os subprojetos envolvem diretamente 17 escolas públicas, atendendo, aproximadamente, 5.000 alunos da Educação Básica. No que tange ao Programa Residência Pedagógica - CAPES/IFNMG, a instituição também foi selecionada no Edital CAPES 24/2022. Essas iniciativas representam o compromisso do IFNMG com a formação de profissionais qualificados e a melhoria da Educação Básica em sua região de atuação.

Programa	Servidores	Discentes	Escolas	supervisores	Atendidos
Projetos (PIBID)	17	210	17	26	5.710
Projetos (RP)	21	195	13	39	8586

Quadro 4: Dados do Programas de Iniciação à Docência (PIBID)/Residência Pedagógica (RP) 2023  
Elaboração própria, com base em dados do relatório de Gestão do IFNMG (2023)

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) implementou o Programa de Recepção Docente em conformidade com a Lei nº 12.772/2012, visando proporcionar aos novos docentes uma integração eficaz à instituição. O programa inclui um Curso de Capacitação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), oferecido à distância em parceria com o CEAD do IFNMG. O curso, com duração de 40 horas, tem como objetivo preparar os novos docentes para uma atuação comprometida com os princípios da EPT, promovendo reflexão sobre gestão educacional, familiarização com a docência na EPT, postura acolhedora e inclusiva, e incentivando a participação em cursos complementares. Organizado em três módulos, o curso é autoinstrucional, com apoio disponível via e-mail dos professores. Os módulos abordam temas centrais por meio de videoaulas, atividades práticas e recomendações de leitura. Um tutorial de ambientação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é fornecido para facilitar o acesso e compreensão do curso. O Curso de Capacitação em EPT representa uma oportunidade valiosa para os novos docentes do IFNMG, permitindo reflexão sobre práticas pedagógicas e promovendo uma atuação mais eficaz como profissionais da Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

<b>Matriz Curricular</b> <b>Capacitação em Educação Profissional e Tecnológica</b>	
<b>Módulos</b>	<b>Carga Horária</b>
Aula de Abertura: O Docente e a Gestão Educacional da Educação Profissional e Tecnológica	1h
Módulo I: O trabalho e a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica	12h
Módulo II: Didática e Metodologia aplicadas à Educação Profissional e Tecnológica	12h
Módulo III: Educação Inclusiva e Diversidade na Educação Profissional e Tecnológica	12h
Avaliação Final	1h
Tópicos especiais + avaliação do curso	2h
<b>Total</b>	<b>40h</b>

Figura 04 - Matriz curricular do curso de Capacitação em educação profissional e Tecnológica Projeto Pedagógico do curso (2012)

No ano de 2023, a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) desempenhou um papel crucial na promoção e aprimoramento das práticas educacionais na instituição por meio de diversas ações estratégicas e inovadoras. Uma dessas iniciativas foi a realização do VI Encontro do Ensino e II Seminário de Capacitação de Coordenadores de Cursos. Esse evento proporcionou um espaço de troca de experiências e conhecimentos entre os profissionais da educação, promovendo o aprimoramento da gestão e qualidade dos cursos oferecidos pelo IFNMG. Outra ação relevante foi a execução de um projeto para implantação de laboratórios de práticas pedagógicas e metodologias ativas nos campi Januária e Salinas. Esses laboratórios proporcionaram um ambiente propício para a experimentação e inovação no processo de ensino-aprendizagem, estimulando a participação ativa dos estudantes em seu próprio aprendizado. Essa ação foi implementada pelo Grupo de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPPE), que é um grupo de pesquisa cadastrado na CAPES e foi criado com o propósito de organizar uma rede de solidariedade pedagógica dentro do IFNMG, para mapear, produzir e divulgar conhecimentos e experiências que inspirem e contribuam para proposições de políticas institucionais que busquem aprimorar a qualidade do ensino ofertada pela instituição.

No ano de 2024 o IFNMG foi contemplado, no Edital 23/2023 do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE, para oferta de um curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola. O Parfor Equidade visa formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos.

O Curso é ofertado no campus Januária e no Campus Janaúba, sendo 30 (trinta) vagas para cada Campus. Com essa oferta o IFNMG pretende atender a demanda por formação nesta área. Essas unidades foram escolhidas para oferta do referido curso pelo alto percentual de Quilombos, pois na área de abrangência do IFNMG foram identificadas cerca de 602 comunidades tradicionais, sendo 585 quilombolas (certificadas e em processo de certificação) e se justifica por intentar construir, com e pelos quilombolas uma educação territorializada, diversificada, intercultural que, por meio da formação, contribui para luta pelo direito e permanência no território, se justifica ainda, por contribuir com a implementação da Lei 10639/03 suas alterações e normativas e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola.

Tendo em vista a característica multicampi do IFNMG e que os programas, principalmente, de formação continuada, encontram-se organizados de forma esparsas na Instituição, a PROEN do IFNMG, em parceria com os campi da Instituição, criou em 2023, o Laboratório de Formação Contínua em Gestão em Docência e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica (LabFor- EPT) para integração desses programas e projetos de formação inicial e continuada docente. O *LabFor-EPT* será o programa por meio do qual o IFNMG vai fortalecer e ampliar as ações de formação contínua voltadas para professores e gestores. O programa reúne diversas ações, tais como, cursos (extensão, aperfeiçoamento, atualização e/ou especialização), oficinas e eventos. A intenção é que as ações já desenvolvidas no âmbito do IFNMG sejam ampliadas; novas ações dos campi sejam incentivadas, apoiadas e fomentadas; e a PROEN busque outras oportunidades de formação contínua de professores, gestores e outros profissionais diretamente envolvidos na organização do ensino.

Um das ações desenvolvidas dentro do LabFor- EPT é a proposta de criação de um Centro Interinstitucional de formação de professores. Nessa perspectiva, no ano de 2024, o IFNMG em parceria com outras três instituições públicas de ensino superior de Minas Gerais, tais quais: Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) deu início ao planejamento da criação do Centro de Formação de Professores da Educação Básica - CIFOP. Essa iniciativa é interinstitucional e está voltada à formação de professores para a Educação Básica. Essas instituições multicampi localizadas no Norte de Minas, Noroeste de Minas e nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri abrangem cerca de 174 municípios. Nessas localidades, realizam-se atividades de ensino, pesquisa e extensão, oferecendo cursos, programas, projetos e iniciativas que podem trazer significativas contribuições para a formação de docentes e profissionais da Educação Básica. Essas medidas orientam a concretização de uma Educação Superior que seja pública, gratuita e de alta qualidade para todos, com foco no fortalecimento da Educação Básica. O enfoque está em aprimorar a formação de professores, promovendo uma interação entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de educação básica. A proposta é que as ações de formação desenvolvidas pelo CIFOP se iniciem no ano de 2025.

## **Ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão: o lugar da Formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica**

Os cursos de graduação ofertados pelo IFNMG são organizados de forma a promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, as atividades de extensão devem ser incorporadas às matrizes curriculares dos cursos superiores ofertados pela instituição, constituindo assim, um processo interdisciplinar que abrange aspectos políticos, educacionais, culturais, científicos e tecnológicos, fomentando a interação entre ensino e pesquisa.

O IFNMG tem buscado cumprir as exigências da Resolução CNE nº 07/2018 que trata da porcentagem mínima da carga horária total dos cursos de graduação que devem ser disponibilizados para a extensão. Dessa forma, a Instituição regulamentou que no mínimo 10% da carga horária total dos cursos devem ser desenvolvidas por meio das Unidades Curriculares de Extensão (UCEs), que apresentam natureza teórico-prática-reflexiva, com perspectiva epistemológica e didático-pedagógica interdisciplinar e transdisciplinar, desenvolvidas na relação dialógica com grupos comunitários e sociedade em geral. Esta implementação é particularmente desafiadora quando tratamos dos cursos de Licenciatura, pois carregam outros tantos fatores limitantes das práticas extensionistas, em relação às outras graduações, como horário de funcionamento dos cursos (noturno) e predominância de alunos trabalhadores, com restrições de atuação em horários diversos.

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica (CONIF), com o apoio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), incentivou a proposição do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT), em função da necessidade de aperfeiçoar as práticas educativas e a gestão escolar vinculadas à EPT, em articulação com a demanda por qualificação de profissionais da rede, mas também abrindo possibilidades de formação qualificada ao público em geral, aproveitando a grande capilaridade de atuação territorial da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica para otimizar a oferta das vagas do Programa. O IFNMG faz parte do programa desde 2018, possibilitando a formação continuada de vários servidores e vem se estabelecendo como um lugar de reflexão qualificada sobre questões inerentes ao IFNMG.

O IFNMG também oferta de forma recorrente cursos de especialização que respeitam a formação continuada de docentes. Dentre esses, citamos as Especializações em Teatro e Educação, Práticas Pedagógicas, Ensino de Matemática para o Ensino Médio, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

## A relação com as redes de ensino e as escolas de Educação Básica na região

O IFNMG tem buscado a cada dia, estreitar as relações com as escolas públicas estaduais e municipais localizadas no seu território de abrangência. Assim, além de parcerias para a realização dos estágios escolares supervisionados, ressalta-se que a comunidade externa tem participado das discussões e tomada de decisões referentes aos programas de formação inicial e continuada de professores. Uma dessas instâncias já citada, é o Colegiado das Licenciaturas do IFNMG. Esse colegiado é composto por representantes de professores, técnicos administrativos, estudantes e membros das Secretarias Estaduais e Municipais de educação, da área de abrangência dos Campi que ofertam cursos de Licenciatura, a saber, Campus Salinas e Campus Januária. Esse ambiente democrático de debate e tomada de decisões garante uma gestão participativa e transparente, que busca sempre o aprimoramento contínuo dos cursos oferecidos. Além disso, é válido destacar que a escolha dos cursos a serem ofertados pelo IFNMG é feita por meio de audiências públicas, nas quais a comunidade acadêmica e a sociedade civil têm a oportunidade de contribuir com sugestões e demandas. Dessa forma, busca-se alinhar a oferta de cursos às necessidades e aos interesses da região, promovendo assim, o desenvolvimento educacional e socioeconômico local.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, detalhamos a oferta dos cursos superiores de licenciatura nas modalidades presencial e a distância ofertados pelo IFNMG, bem como as ofertas institucionais de pós-graduação relacionados com a formação continuada de profissionais da educação.

Elencamos também os programas de fomento externo que colaboram nos processos de formação inicial e continuada de professores, tais como PIBID, RP, PARFOR e ProfEPT, de forma a contemplar a quantidade e a qualidade dos cursos ofertados pela instituição.

Apresentamos os programas internos de formação continuada que iniciam-se no Programa de Recepção Docente, do qual todo docente ingressante no IFNMG tem que participar antes de concluir seu Estágio Probatório e se desenvolvem em variadas ofertas de possibilidade de capacitação que serão sistematizadas no LabFor - EPT, o programa por meio do qual o IFNMG vai fortalecer e ampliar as ações de formação contínua voltadas para professores(as) e gestores(as). O programa reúne diversas ações, tais como, cursos (extensão, aperfeiçoamento, atualização e/ou especialização), oficinas e eventos.

E por fim, apresentamos as tentativas de estreitar as relações com as redes de ensino e as escolas de Educação Básica na região de abrangência do IFNMG, condição *sine qua non* tanto para oferta dos cursos existentes, como para a validação, qualificação e ampliação da oferta, de acordo com as demandas locais e regionais de formação inicial e continuada dos Profissionais da Educação.

## REFERÊNCIAS

Brasil. (2003). **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, 9 jan. 2003.

Brasil. (2012). **Resolução CNE/CEB nº 3, de 28 de outubro de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Diário Oficial da União, 30 out. 2012.

Brasil. (2008). **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, 29 dez. 2008.


Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha**, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMj-Q0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OTlhYWMM1liwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYy1iYjU4LTgyYj-JhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 07 jan. 2025.

Conselho Nacional de Educação. (2018). **Resolução CNE/CP nº 7, de 28 de novembro de 2018**. Institui as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior. Diário Oficial da União, 29 nov. 2018.

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). (2024). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028**. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/pdi?id=30637>. Acesso em 07/01/2025

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). (2023). **Relatório de Gestão 2023**. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/relatorio-gestao>. Acesso em 07/01/2025.

# IMPACTOS COMPORTAMENTAIS DOS PADRÕES HEGEMÔNICOS DE BELEZA EM ADOLESCENTES BRASILEIROS USUÁRIOS DO TIKTOK E INSTAGRAM: UM ESTUDO TEÓRICO

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0601225120213>

*Data de aceite: 20/02/2025*

### **Italo Henrique Pereira da Silva**

Graduando em Medicina pelo Instituto de Educação Médica (IDOMED/RJ)

### **Iasmim Gonçalves dos Santos**

Graduanda em Direito pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU/PE)

### **Jamile Pereira de Souza**

Graduanda em Enfermagem pelo Centro Universitário Estácio de Juazeiro do Norte (Estácio/CE)

### **Isabel Gonçalves da Cruz**

EEMTI Moisés Bento da Silva

### **Ionaria Ferreira de Queroz Gomes**

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri (URCA)

suas relações socioculturais e também na forma como estes adolescentes descobrem suas respectivas individualidades. Assim, buscou-se compreender como padrões de beleza específicos passaram a monopolizar o espaço das mídias digitais e da mentalidade dos usuários dessas redes. Para tanto, realizou-se uma revisão narrativa da literatura disponível. Os resultados foram fundamentais para entender como determinados padrões estéticos exercem domínio no ambiente digital e impactam os adolescentes brasileiros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Adolescentes; Instagram; Padrão de beleza; Redes sociais; TikTok.

## BEHAVIORAL IMPACTS OF HEGEMONIC BEAUTY STANDARDS ON BRAZILIAN TEENAGERS USING TIKTOK AND INSTAGRAM: A THEORETICAL STUDY

**ABSTRACT:** This study analyzed the behavioral impacts of hegemonic beauty standards on Brazilian teenagers who use social media platforms such as TikTok and Instagram. In the contemporary context, the success of social networks among adolescents is evident, as they play

**RESUMO:** Esse trabalho realizou uma análise dos impactos comportamentais dos padrões de beleza hegemônicos em adolescentes brasileiros usuários de redes sociais como o TikTok e o Instagram. No contexto contemporâneo, pode-se observar o sucesso das redes sociais entre os adolescentes, essas ocupam um papel proeminente em suas vidas, em



a prominent role in their lives, sociocultural relationships, and the way they discover their individual identities. Thus, the study aimed to understand how specific beauty standards have come to monopolize digital media spaces and shape the mindset of social media users. To achieve this, a narrative review of the available literature was conducted. The findings were essential for understanding how certain aesthetic standards dominate the digital environment and impact Brazilian teenagers.

**KEYWORDS:** Adolescents; Beauty pattern; Instagram; Social media; TikTok.

## INTRODUÇÃO

O conceito de beleza continua passando por modificações constantes, sendo consequência de fatores culturais e sociais. No entanto, mesmo sabendo que o conceito de *belo* é subjetivo e abstrato, diferentes culturas passaram a definir um padrão do que seria considerado *bonito* (MURARI; DORNELES, 2018). Com isso, a partir da criação das redes sociais os usuários dessas mídias passaram a normalizar a existência de um único padrão corporal de beleza. Nesse contexto, os adolescentes são os maiores consumidores dos conteúdos produzidos nesses ambientes digitais e também os mais vulneráveis por conta das mudanças físicas e psicológicas dessa fase (VALENÇA; GERMANO, 2009). Assim, tornou-se comum observar esses jovens se comparando com as pessoas que acompanham nas redes digitais, conhecidos como “Influencers Digitais”. Sabe-se que, na maioria das vezes, essa comparação é injusta com esses indivíduos, pois estes comparam suas vidas por completo com apenas alguns curtos vídeos ou fotos publicados por outras pessoas, seja no TikTok, no Instagram ou em outras redes. Diante disso, torna-se essencial compreender como a padronização da beleza afeta a saúde emocional dos adolescentes e reforça exclusões sociais históricas.

## OBJETIVO

Compreender os impactos dos padrões hegemônicos de beleza presentes em redes sociais como TikTok e Instagram nos adolescentes brasileiros.

## MÉTODOS

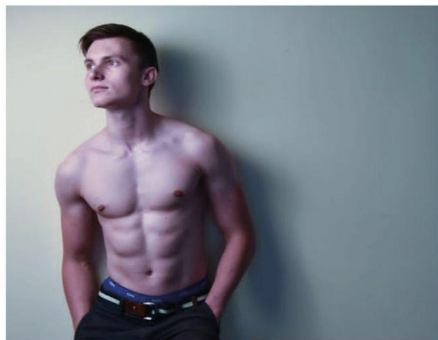
A pesquisa consiste em uma revisão narrativa da literatura com uma abordagem qualitativa, complementada com o estudo teórico da literatura disponível em livros acadêmicos e artigos científicos indexados no Google Scholar. Após realizar a pesquisa bibliográfica, buscou-se embasamento nas teorias encontradas para realizar a fundamentação teórica do artigo. Assim, o trabalho realizou a problematização crítica e epistemológica do impasse, integrando os resultados encontrados na literatura disponível.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### A padronização da beleza corporal como um ato de “Violência Simbólica”

Desde o advento das redes sociais, as formas como as pessoas se relacionam e se conhecem passaram por mudanças graduais, seja pelo imediatismo proporcionado pela facilidade das interações no ambiente digital, seja pela redução da necessidade de contato físico. Nesse mesmo cenário, os padrões de beleza tornaram-se uma parte quase inerente das redes em desenvolvimento, uma vez que, juntamente com os novos processos tecnológicos, também surgiram mudanças nas concepções sobre o que ou quem é considerado “bonito”.

O debate sobre os padrões de beleza ocupa um espaço considerável na mentalidade dos usuários das mídias digitais. No entanto, esse padrão passou a ser determinado pela hegemonia de um único tipo corporal. Entre os adolescentes que utilizam redes como TikTok e Instagram, o padrão para ser considerado um menino ou homem bonito inclui ser branco, magro, ter o abdômen definido, ser alto, possuir cabelo liso ou ondulado, nariz simétrico, olhos claros, pele sem manchas, lábios desenhados e um sorriso branco e amplo. Para as meninas, o padrão inclui ser branca, magra, ter cabelo liso ou ondulado e longo, possuir uma estatura mediana, um rosto delicado e uniforme, além de olhos e cabelos claros. Como exemplo, podem-se observar as duas imagens a seguir:



**PADRÃO MASCULINO**



**PADRÃO FEMININO**

**Fonte:** Pixabay.com (Banco de imagens gratuitas livres de direitos autorais).

Segundo Bourdieu e Passeron (1970), a “violência simbólica” é determinada e legitimada pela cultura dominante, caracterizando-se como um tipo de violência que, embora não envolva agressão física, utiliza preconceitos e discriminações verbais para diminuir e inferiorizar uma pessoa ou uma coletividade. É possível relacionar essa prática à imposição de um padrão hegemônico de beleza, pois, enquanto aqueles que se enquadram nesse padrão o legitimam e o tratam como “natural”, os indivíduos que não correspondem a esse tipo corporal tendem a acreditar que há algo de errado com sua fisionomia.

Essa situação gera um sentimento desagradável, opressor e arbitrário, uma vez que grupos que não se encaixam nesse ideal de beleza acabam sendo socialmente marginalizados e excluídos dos espaços de convivência — nesse caso, o ambiente digital. Isso perpetua um status de superioridade para aqueles que correspondem às categorias do padrão de “perfeição” corporal e, ao mesmo tempo, reforça um sentimento de inferioridade para aqueles que não se encaixam nessas convenções sociais.

Dessa forma, a padronização da beleza contribui para a persistência de preconceitos contra comunidades historicamente estigmatizadas por meio de atos de violência simbólica. Legitimar a existência de um único padrão de beleza considerado “bonito” resulta no apagamento da diversidade humana e na marginalização de grupos sociais que não correspondem a esse modelo estereotipado de beleza.

### **A mutabilidade dos padrões de beleza e sua relação inerente com a mudança: a efemeridade estética**

Os padrões relacionados à estética e ao tipo corporal sofrem inúmeras influências do meio e da época em que estão inseridos. Isso significa que um determinado padrão de beleza está sujeito a mudanças conforme as relações sociais se transformam, tornando-se cada vez mais inviável e desumano seguir os tipos corporais do “momento”. Desde a Segunda Guerra Mundial, as relações humanas e institucionais passaram por mudanças significativas em suas estruturas, o que pode ser evidenciado pela fragilidade dos laços interpessoais, tornando-os pouco duradouros, ou seja, líquidos (BAUMAN, 2001). As pessoas não são mais valorizadas pelo que são ou pelo que acreditam, mas pelo que consomem. Na ótica do consumo, a felicidade pode ser “vendida”, o que implica que aqueles que compram mais são considerados “mais felizes”. De forma análoga, a estética também se associou a essa efemeridade das relações, baseando-se no que o mercado capitalista determina como estando em alta ou sendo “melhor”. Dessa forma, consolidou-se a ideia da beleza como algo que pode ser comercializado, mas que tem curta duração, exigindo que as pessoas estejam constantemente adquirindo o que está na moda.

Pode-se afirmar que os padrões hegemônicos de beleza estão inexoravelmente interligados ao período em que se manifestam, pois são mutáveis e podem mudar a qualquer momento conforme os interesses do mercado capitalista. Isso coloca os indivíduos em um ciclo vicioso de ansiedade e ostentação. A ansiedade surge da necessidade de estar sempre atento às mudanças da moda corporal, uma vez que o padrão pode ser substituído a qualquer instante — o que implica que o indivíduo precisará se adaptar novamente. A ostentação, por sua vez, decorre da ideia de que, na modernidade, aqueles que seguem os padrões estabelecidos possuem um status social “superior” em relação àqueles que não os seguem ou não conseguem segui-los, seja por razões sociais, financeiras ou até mesmo étnico-raciais.

Na lógica da modernidade líquida, estar de acordo com os padrões do momento representa uma promessa de “felicidade”. Os indivíduos compram mais e impulsionam o mercado, enquanto o capitalismo dissemina a ideia de que consumir determinado produto, vestir determinada roupa ou possuir um tipo corporal específico trará mais felicidade. Como os padrões estão em constante transformação, os seres humanos acabam presos a uma “missão” impossível: tentar ser o mais feliz, o mais bonito, o mais rico, o mais bem vestido e o mais atualizado. Essa busca por conformidade nunca termina, pois as relações sociais — agora líquidas — estão sempre mudando, assim como o mercado, o que significa que sempre haverá um novo padrão a ser seguido. Como tudo na modernidade líquida é passageiro, o sujeito torna-se apenas “mais um” na incessante procura pela felicidade e pela beleza ditada pelo mercado.

### **A influência da cultura de massa na formação e na legitimação dos padrões de beleza hegemônicos nas redes sociais e os impactos nos adolescente**

Categoricamente, a cultura é um dos principais formadores dos seres humanos, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da sociabilidade. Diante disso, é necessário compreender como os processos socioculturais no ambiente digital podem influenciar as diferentes culturas de massa e a legitimação de determinados padrões de beleza. Com o avanço das novas tecnologias da informação, o acesso a produções artístico-culturais tornou-se uma tarefa simples para qualquer pessoa com um celular e acesso à internet. Ouvir uma música, assistir a um filme ou até mesmo ler um livro exige apenas uma rápida pesquisa no Google ou em qualquer outro navegador. Além disso, tornou-se ainda mais fácil participar de movimentos digitais relacionados a essas produções, como compartilhar a música que se está ouvindo no momento.

Nesse contexto, os avanços tecnológicos e sociais resultaram em um novo tipo de cultura e produção artística, a chamada *Cultura de Massa* (BENJAMIN, 2018). Esta pode ser definida como um modelo de arte viabilizado pelos meios de comunicação de massa, que reproduzem um conteúdo cujo principal objetivo é o entretenimento das massas — e a geração de lucro. Segundo Benjamin, a cultura de massa não teria outra finalidade além do poder político e econômico, transformando a arte em uma mercadoria de alta reprodutibilidade e um mecanismo do capitalismo. Para ele, a cultura de massa passou a tratar a arte apenas como um produto lucrativo, deixando de lado sua função de libertação artística e intelectual.

A transformação das produções culturais em meras mercadorias contribuiu para o surgimento de novas tendências sociais, como a reprodução de padrões estéticos baseados no que é evidenciado em músicas, filmes e livros. Em outras palavras, a cultura de massa tornou-se um instrumento do capitalismo para lucrar e reforçar padrões que melhor atendem a seus interesses. A imposição de um determinado tipo de corpo nos filmes, por exemplo, pode ser um dos caminhos para impulsionar a venda de produtos de emagrecimento ou procedimentos estéticos. No entanto, como essas representações culturais ganham grande visibilidade, os indivíduos acabam por normalizar os impactos que esses padrões inalcançáveis de beleza podem ter sobre sua autoimagem e saúde.

Paralelamente, os adolescentes são os mais afetados por esses padrões inatingíveis disseminados pela cultura de massa, pois representam o maior grupo consumidor de conteúdos digitais. Os efeitos desse fenômeno podem ser diversos, especialmente devido às mudanças psicológicas e biológicas pelas quais os jovens passam, tornando-os mais vulneráveis a danos emocionais e sociais irreparáveis.

Dessa forma, a cultura de massa, com sua ampla reproduzibilidade nos meios digitais, tem desempenhado um papel central na consolidação de padrões hegemônicos de beleza, impactando negativamente, sobretudo, os adolescentes. Torna-se, portanto, cada vez mais urgente discutir como a Indústria Cultural tem contribuído para a normalização de determinados tipos corporais como os “ideais” a serem seguidos. Esse debate é essencial para promover uma maior conscientização sobre a importância da valorização da diversidade e da individualidade de cada ser humano, sem a imposição da supremacia de determinados grupos sobre outros.

## **As “Trends” do Instagram e do TikTok como uma representação pós-contemporânea da “Sociedade do Espetáculo”**

Os avanços tecnológicos possibilitaram o acesso a diferentes recursos essenciais para a manutenção da vida de cada indivíduo. No entanto, essa evolução também resultou em diversas mudanças nas relações humanas. Um exemplo disso é a crescente busca pelo sentimento de “pertencimento” em ambientes digitais. De acordo com Debord (1997), os avanços do capitalismo criaram uma sociedade em que as relações sociais passaram a ser fundamentadas na imagem e no consumo exacerbado. Uma das maneiras pelas quais as pessoas buscam se sentir parte de uma comunidade ou grupo que possui — segundo as lógicas sociais — um status “superior” é consumindo produtos de marcas famosas e demonstrando estar em conformidade com os padrões estéticos vigentes. Assim, configura-se uma sociedade baseada em imagens e padrões pré-estabelecidos, voltada para o “espetáculo”, onde a realidade se confunde com a ficção, levando as pessoas a perderem sua consciência crítica e a se basearem na alienação e no consumismo.

O surgimento do TikTok e do “Reels” no Instagram ampliou o contato dos indivíduos com vídeos curtos e sequências de imagens cujo objetivo é gerar mídia em torno de temas como beleza, moda, música e outros assuntos populares. Como esses conteúdos são facilmente reproduzíveis, eles alcançam milhões de pessoas em questão de segundos, tornando-se “virais” rapidamente. Esse fenômeno gera nos adolescentes — principais consumidores dessas plataformas — a sensação de que também precisam produzir conteúdos semelhantes para não ficarem de fora das tendências. Tal sentimento surge da impressão de que podem estar perdendo algo caso não comecem imediatamente a compartilhar conteúdos relacionados ao que está em alta. É nesse contexto que surgem as “Trends” — palavra em inglês que significa “tendências” —, que representam exatamente o que o nome sugere: assuntos populares amplamente compartilhados pelos usuários. Por

essa razão, muitos adolescentes — e outros grupos sociais — acabam abrindo mão de sua consciência crítica e de seus desejos autênticos para se alinharem às tendências, seja por meio de vídeos ou fotos. O que realmente importa é que suas publicações se tornem virais e alcancem um grande número de pessoas.

Esse fenômeno social se conecta diretamente com o conceito de “Sociedade do Espetáculo” (1997), pois, nesse contexto, as pessoas deixam de lado seus desejos genuínos e sua criticidade para consumir e compartilhar aquilo que a lógica capitalista define como o “melhor” ou o “mais bonito”. Esse sistema é amplamente favorecido pelo uso das propagandas, que transformam produtos e mercadorias em “Trends”. Além de consumirem esses produtos, os indivíduos também atuam, de maneira indireta, na sua divulgação. No que se refere aos padrões de beleza, essa lógica se reproduz da mesma forma: o “tipo corporal” que estiver em alta no momento será aquele que todos os adolescentes desejam alcançar. A conscientização sobre essa problemática não é simples, pois, além de envolver uma multiplicidade de indivíduos, há o fator determinante da indústria da beleza. Reconhecer que existem múltiplos tipos de beleza e que todos são igualmente válidos não favorece o mercado, que necessita que seus produtos sejam consumidos pelas massas, e não apenas por grupos específicos. Antes de estabelecer um debate consciente sobre esse tema, é fundamental que os principais agentes desse problema — como empresas do setor estético e do entretenimento — sejam responsabilizados. Medidas legislativas podem ser uma alternativa para conter propagandas que legitimam a existência de um único padrão de beleza e que perpetuam estigmas contra aqueles que não se encaixam nesse modelo idealizado. Com uma conscientização efetiva sobre essa questão, a sociedade pode deixar de lado o espetáculo e encarar como problema — e, em certos casos, como crime — as práticas que ferem a autoestima e a dignidade dos grupos subalternizados pelos padrões hegemônicos de beleza.

## CONCLUSÕES

Este estudo crítico e teórico evidencia, por intermédio da literatura disponível, que os padrões de beleza hegemônicos em redes sociais como TikTok e Instagram têm impactado negativamente os adolescentes. Normalizar a existência de apenas um padrão de beleza significa desconsiderar que outros tipos de beleza possam existir, o que implica a exclusão de diferentes grupos sociais e a persistência de diferentes preconceitos históricos. Os adolescentes, que encontram-se em uma fase de mudanças e de vulnerabilidade, acabam sendo o grupo mais afetado pela padronização da beleza, seja no âmbito digital ou no convívio social sem tecnologias. As convenções sociais advindas do ambiente digital a respeito do conceito de beleza passam a comprometer diretamente esse grupo social e a forma como esses enxergam e tratam a sua imagem corporal e sua autoestima. Conclui-se, que os impactos ocasionados pela hegemonia de um único padrão de beleza são complexos, mas que podem ser classificados mais estritamente como excludentes, desumanos, e, sobretudo, perpetuadores de preconceitos de um passado que ainda se faz presente.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BENJAMIN, W. *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*. São Paulo: Editora L&PM, 2018.


BOURDIEU, P; PASSERON, J. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

DEBORD, G. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

NOGUEIRA VALENÇA, Cecília; MEDEIROS GERMANO, Raimunda. Percepção da autoimagem e satisfação corporal em adolescentes: perspectiva do cuidado integral na enfermagem. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, v. 10, n. 4, p. 173-180, 2009.

MURARI, Karina Stangerlin; DORNELES, Patrícia Paludette. Uma revisão acerca do padrão de autoimagem em adolescentes. *Revista Perspectiva: Ciência e Saúde*, v. 3, n. 1, 2018.

# A MARCHA DAS MULHERES NEGRAS: ENFRENTAMENTO AO RACISMO E PELO BEM VIVER

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0601225120214>

*Data de aceite: 24/02/2025*

### **Rejane Maria Pereira da Silva**

Universidade Católica de Pernambuco  
Recife-Pernambuco  
<http://lattes.cnpq.br/3382704712057582>

### **Millena de Azeredo Lopes Ventura**

Universidade Católica de Pernambuco  
Recife-Pernambuco  
<http://lattes.cnpq.br/2379930558733062>

**RESUMO:** Este artigo se propõe contribuir para o reconhecimento da mulher negra como protagonista na luta feminista em movimentos sociais no Brasil. Através de entrevistas com militantes e ativistas negras, bem como de levantamento de fontes documentais, o estudo tem o compromisso de demonstrar a força política de resistência das mulheres negras do Estado Brasileiro que se uniram para protagonizar uma marcha específica de mulheres na luta por direitos sociais e políticos que por muito foram invisibilizados. Com o aporte teórico de Sueli Carneiro, Lúcia Xavier, Jurema Werneck, Matilde Ribeiro, Suzan Besse, Betânia Ávila e Daniela Tavares visou-se compreender quais processos subjazem a constituição desse novo sujeito coletivo, seus dilemas e redes de solidariedade

com outros movimentos sociais, o lugar das hierarquias de gênero e raça em suas reivindicações, além do seu processo de institucionalização/burocratização, sua articulação com o Estado brasileiro. Este trabalho apresenta como opção a metodologia qualitativa, buscando através de pesquisa exploratória e documental como instrumento entrevista em profundidade com mulheres negras ativistas militantes. Com isso, constatou-se nacional e internacionalmente, que a marcha das mulheres negras promoveu a afirmação dessas mulheres como sujeitos políticos através do rompimento do silêncio, exigindo do Estado brasileiro o reconhecimento do enfrentamento ao racismo dialogando, também, com a sociedade. Foi na resistência que as mulheres negras se encontraram em busca de uma sociedade solidária e fraterna reafirmaram o processo de irmandade e o pertencimento contribuindo, assim, com enfrentamento ao racismo e pelo bem viver.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulheres Negras; Marcha das Mulheres Negras; Racismo; Feminismo Negro; Movimentos Sociais.



# THE BLACK WOMEN'S MARCH: CONFRONTING RACISM AND FOR A GOOD LIFE

**ABSTRACT:** This article aims to contribute to the recognition of the black woman protagonist in the feminist struggle in social movements in Brazil. Through interviews with black militants and activists, as well as a survey of documentary sources, the study is committed to demonstrating the political strength of resistance of black women in the Brazilian State who came together to lead a specific march of women in the fight for social and political rights that have long been made invisible. With the theoretical contribution of Sueli Carneiro, Lúcia Xavier, Jurema Werneck, Matilde Ribeiro, Suzan Besse, Betânia Ávila and Daniela Tavares, the aim was to understand which processes underlie the constitution of this new collective subject, its dilemmas and solidarity networks with other social movements, the place of gender and race hierarchies in its demands, in addition to its institutionalization/bureaucratization process, its articulation with the Brazilian State. This work presents qualitative methodology as an option, seeking through exploratory and documentary research as an instrument to in-depth interviews with black women activists. As a result, it was found nationally and internationally that the black women's march promoted the affirmation of these women as political subjects by breaking the silence, demanding that the Brazilian State recognize the fight against racism while also dialoguing with society. It was in resistance that black women found themselves in search of a supportive and fraternal society, reaffirming the process of brotherhood and belonging, thus contributing to confronting racism and living well.

**KEYWORDS:** Black Women; Black Women's March; Racism; Black Feminism; Social Movements.

## INTRODUÇÃO

Comprometidas com o enfrentamento ao racismo, mulheres negras engajadas em coletivos diversos de diferentes cantos do Brasil mobilizaram-se “pela construção de uma sociedade multirracial e pluricultural, onde a diferença seja vivida como equivalência e não mais como inferioridade. (Carneiro, 2003, p.05)”.

As mulheres negras chamaram “Marcha de Mulheres Contra o Racismo, à Violência e Pelo Bem Viver<sup>1</sup>” em defesa de uma luta antirracista, pela resistência e a importância do protagonismo das mulheres negras.

Pode-se, nesse sentido, referendar a observação feita por Xavier (2010) na qual põe em pauta que é preciso fazer a denúncia da situação de miséria e opressão sofrida pelas mulheres negras, pondo fim ao estigma e a vitimização que a sociedade apresenta.

O que impulsiona essa luta é a crença na possibilidade de construção de um modelo civilizatório humano, fraterno e solidário, tendo como base os valores expressos pela luta antirracista, feminista e ecológica, assumidos pelas mulheres negras de todos os continentes, pertencentes que somos à mesma comunidade de destinos. (Carneiro, 2003, p.05)

---

1. Conceito originário do início do século XXI dos povos Andinos como Equador e Bolívia (Lemos, 2015, p. 210); Conceito em construção recuperando saberes e sensibilidades, apostando em uma alternativa sustentável para a vida das mulheres negras incluindo, em especial, a atenção à natureza.

Ao afirmar o conceito de Bem Viver, as mulheres negras afirmam que permanecem sendo a base para o desenvolvimento econômico e político do Brasil.

Marcharam, também, por considerarem que ainda existem lacunas na historicidade brasileira, faz-se urgente documentar que as mulheres negras são protagonistas e conseguiram romper o silêncio através de suas vozes, colocando para o Estado Brasileiro que é preciso um novo pacto civilizatório.

Sendo assim, objetivou-se neste levantamento de dados contribuir para o reconhecimento da mulher negra como protagonista na luta feminista em movimentos sociais no Brasil. Para tal percurso, buscou-se conceituar feminismo no contexto histórico; delimitar movimento social<sup>2</sup> e movimento feminista negro<sup>3</sup>; relacionar o movimento feminista à protagonização da mulher negra brasileira.

Essas questões serão baseadas no aporte teórico de Sueli Carneiro (2003), Lúcia Xavier (2010), Jurema Werneck (2017), Matilde Ribeiro (1998), Suzan Besse (1999), Betânia Ávila (2007), Daniela Tavares (2010). Visou-se aprofundar o estudo a respeito das categorias de gênero, raça, feminismo, feminismo negro e movimento de mulheres.

## FEMINISMO

A historiadora Cova (1998, apud Manuela Tavares, 2010, p.17), afirma que a expressão “feminismo” esconde um mosaico de diferentes situações. Segundo a autora, “a luta de algumas organizações sufragistas, no decorrer do final do século XIX, deram ao feminismo um caráter de radicalidade pela frontalidade que colocavam seus protestos”. Já outras feministas procuraram apresentar o movimento com caráter moderado, valorizando a maternidade como meio de afirmação das mulheres nas suas reivindicações pela educação, pelo acesso à profissão e pelo próprio direito ao voto.

Segundo Polloc (2002, apud Tavares, 2010), o feminismo se define por práticas e posições externamente heterogêneas registrando desigualdades às mudanças e aos paradigmas teóricos universais, dentro da cultura da sociedade. Ou seja, todo e qualquer movimento é resultado de uma junção de ideias e posições políticas e, mesmo que afins, podem divergir.

Há ainda aquelas que se opunham à identificação do feminismo exclusivamente como ativismo social, argumentando que, historicamente o feminismo surgiu na tradição do pensamento sob a mulher, no qual nem sempre coincide com lutas politicamente organizadas para alterar a posição social das mulheres.

---

2. Para efeito de delimitação do escopo, tomar-se-á como ponto de partida as abordagens norte-americanas acerca de movimentos sociais, visto que apresentaram hegemonia por várias décadas (GOHN 1997, p.23)

3. Expressão designar a trajetória das mulheres negras no interior do Movimento Feminista Brasileiro. Vide Carneiro (2003, p. 118)

De acordo com Tavares (2010), o sujeito feminista aparece como entidade múltipla, aberta, multifacetada pelas estruturas de classe, idade, etnia, orientações sexuais e território. Contudo, as questões voltadas às opressões de gênero, de raça e classe social sofridas por mulheres negras, nem sempre fizeram parte das reivindicações do movimento feminista internacional.

A princípio, os enfrentamentos travados pelas mulheres foram sempre voltados aos direitos sociais e político que, de acordo com Gurgel (2010, p.02), na França, até a “segunda metade dos anos de 1800 a luta pela igualdade era o tema central de mobilização das mulheres, que no geral assumiam as reivindicações pelo direito a educação, ao trabalho e a igualdade salarial, além dos direitos políticos”, especificamente essa luta. De acordo com Tavares (2010), foi somente no ano de 1901, na França, que o termo feminismo apareceu, no *Journal de Femmes*, e, na virada do século XIX-XX, o movimento propagou-se para outros países.

Nos Estados Unidos, a luta primeira do feminismo fazia referência à “condição política, social, doméstica e religiosa que era contraditória, frustrante e absolutamente opressora para as mulheres burguesas e da crescente classe média” (DAVIS, 1982, p.45). É importante ressaltar que as mulheres que estavam à frente do surgimento do movimento feminista norte-americano, a princípio, eram mulheres brancas. Cabe ainda salientar que estas postulações foram entregues na Convenção de *Seneca Falls*, marco do surgimento do movimento feminista nos Estados Unidos, no ano de 1848, quando ocorreu a publicação da *Declaração de Seneca Falls* ou a *Declaração de Sentimentos*.

O foco enfático da *Seneca Falls Declaration* (Declaração de Seneca Falls) foi a instituição do casamento e os seus muito prejudiciais efeitos nas mulheres: o casamento roubava das mulheres os seus direitos de propriedade, fazendo-as esposas- economicamente e moralmente - dependentes dos seus maridos. [...] Como resultado do estatuto inferior das mulheres dentro do casamento, a Declaração de Seneca Falls argumentou que as mulheres sofriam desigualdades nas instituições educacionais bem como nas profissões. “Os empregos bem remunerados” e “todas as avenidas para a riqueza e distinção” (como a medicina, o direito e a teologia) eram absolutamente e inacessíveis às mulheres. A Declaração concluía com a sua lista de injustiças com a evocação da dependência mental e psicológica das mulheres, que as deixou com pouca “confiança e auto-respeito. (DAVIS, 1982, p.45)

A partir de uma análise sobre o documento apresentado na Convenção, Davis (1982, p.45) evidencia que “a inestimável importância da Declaração de Seneca Falls foi o seu papel na consciencialização articulada dos direitos das mulheres no meio do século”. Entretanto, o documento visava apenas os interesses das mulheres que redigiram a declaração.

As mulheres trabalhadoras brancas, que estavam participando do evento, conforme Davis (1982, p.45), “na última sessão da Convenção, foram convidadas para depor no púlpito e proteger as mulheres em igual participação com os homens nos vários negócios, profissões e comércio”, apesar da exclusão dos interesses de outros grupos étnicos de mulheres.

Todavia, as mulheres negras foram negligenciadas de duas formas, quanto à presença no evento e quanto à falta de referência à escravatura da mulher negra do sul e ao racismo sofrido pelas negras do norte do país. De acordo com Davis (1982, p. 47), isto chamou a atenção dos abolicionistas, pois, “enquanto havia, pelo menos um homem negro nos conferencistas de *Seneca Falls*, não havia uma única mulher negra na assistência. Para os iluminados organizadores abolicionistas, pareceria confuso que as mulheres escravas fossem inteiramente desprezadas”.

É importante esclarecer que a “confusão” dos abolicionistas resvala na posição adotada pelo grupo fundador do feminismo norte-americano e é corroborado na fala de Hooks (1998, p.01), ao dizer que, “desde o início do movimento, as mulheres de classes privilegiadas foram capazes de fazer de suas preocupações a questão que deveria ser enfocada, em parte por elas serem o grupo que recebia atenção”.

Na América Latina, o feminismo “é visto como tendo nascido a partir de mulheres brancas, de classe média, e ter articulado a partir de formulações oriundas do norte global.” (Silva, 2016, p.31), ou seja, o feminismo na América Latina possuiu, no seu início, o mesmo caráter hegemônico da França e Estados Unidos.

Besse (1999) descreveu o que significava ser feminista no país dos anos entre 1910-1930, aprofunda a análise ao citar as várias categorias de feminismos. Naquele momento, no que diz respeito às suas lutas, eram estanques, a exemplo: feministas católicas; mulheres profissionais solteiras; feministas anarquistas e libertárias e repartiam-se entre “as que lutavam por assegurar às mulheres direitos sociais e políticos e as que se preocupavam principalmente em exaltar e louvar os papéis domésticos das mulheres”( Besse, 1999, p. 183). Segundo a autora,

Até mesmo no interior do movimento feminista organizado [...] coexistiam opiniões muito divergentes. À medida que a organização aumentou de tamanho passou a reunir sob o mesmo teto um grupo diversificado de organizações feministas de todos os estados do Brasil. (Besse, 1999, p. 183)

Isso corrobora para o conflito de opiniões sobre o movimento feminista na América Latina e o Caribe, por agrupar diversas organizações feministas, além da própria história do surgimento e da manutenção deste movimento.

## **MOVIMENTOS SOCIAIS E MOBILIZAÇÃO FEMINISTA**

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por “atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais” (Gohn 2000, p. 13). Nesse caráter se inclui o Movimento Feminista Brasileiro, desde seu início identificado com as lutas populares e pela democratização do país. Nessas ações se inclui as atrizes mulheres negras.

No Brasil, o movimento feminista tem sua fase embrionária, no final do século XIX, apresentando um caráter particular desafiador, como explicita Pinto (2003, p. 09), “ao mesmo tempo a ordem conservadora que excluía a mulher do mundo público, portanto, dos direitos como cidadã, e também as propostas revolucionárias, que viam na luta das mulheres um desvio da pugna do proletariado por sua libertação”.

No ano de 1922, surgiu a Federação Brasileira para o Progresso Feminino – FBPF, que pleiteava tornar as mulheres donas-de-casa mais competentes, bem como agentes mais competentes na vida pública, que, em 1932 conquistaram duas vitórias políticas: a instituição do Dia das Mães e o direito das mulheres de votar. Momento este, que desafiaram o poder patriarcal institucionalizado no Estado e marcaram seu ingresso formal na vida pública. No entanto, não havia sentido para a maioria das mulheres brasileiras que permaneciam alijadas desse direito, porque o pré-requisito de alfabetização permanecia em vigor. Segundo Besse (1999, p. 183), “por serem relativamente poucas as mulheres brasileiras que haviam obtido as oportunidades educacionais que afetaram de maneira tão profunda as vidas e a consciência da elite feminista de classe urbana média e alta”, sendo assim, mais uma forma de exclusão. Nesse contexto, é importante frisar o nome de Bertha Lutz, tanto para a conquista do direito ao voto quanto para o papel social por ela desempenhado.

Feminista, fundadora da Federação Brasileira para o Progresso Feminino, Secretária do museu nacional, delegada brasileira oficial a inúmeros congressos internacionais sobre a condição da mulher, oradora e autora de inúmeros artigos e livros sobre a condição da mulher, deputada federal pelo Rio de Janeiro 1936-1937[...] e presidente (e único membro feminino) da Comissão Especial sobre a Condição Feminina instituída pelo congresso brasileiro em 1937. (Besse, 1999, p.174)

Outro marco expressivo de mobilização das mulheres ocorre nas décadas de 60 e 70, em momento que o movimento reapareceu apresentando “algumas características dos movimentos que surgiram na Europa e nos Estados Unidos nos anos 60” (Soares, 1998, p.36). Contudo, deve-se considerar que “não foi uma importação que pairou acima das contradições e lutas que constituem as terras brasileiras, foi um movimento que desde suas primeiras manifestações encontrou um campo de luta particular” (Pinto, 2003, p. 10). Uma dessas particularidades diz respeito à situação política na qual o Brasil se encontrava, como

as condições políticas locais, geradas pelas peculiaridades da primeira fase do governo militar, não deram lugar à emergência de um movimento de liberação radicalizado, como os que mobilizaram mulheres da mesma geração e camada social naquelas sociedades, com trajetórias e questionamentos identitários semelhantes aos de muitas jovens brasileiras. (Goldemberg, 1989 apud Soares, 1998, p.36).

É também na década de 70, momento de forte censura e repressão política, especificamente no ano de 1975, que ocorre o reconhecimento oficial pela ONU da questão da mulher, como problema social, ao decretar o Ano Internacional da Mulher, marco inicial da organização de mulheres no país e momento de elaboração do “Manifesto da Mulher Brasileira”, em favor da Anistia, sendo criado dez anos depois, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM. Conforme Sarti (2004) foi desde desse momento que o movimento de mulheres brasileiras passa a ter mais visibilidade. Contudo, a repressão do regime militar inviabilizava, cada vez mais, a organização e participação nos espaços políticos e sociais.

Devido à repressão e falta de espaços para a mobilização dos Movimentos, surge à forte relação da Igreja Católica que aparece como espaço permissivo à articulação da resistência, sendo um importante foco de oposição ao regime militar na atuação dos movimentos feministas. Faz-se importante destacar que “a instituição estava em busca de restabelecer sua influência dentro da sociedade social civil e procurava acima de tudo manter o controle ideológico sobre a família” (BESSE, 1999, p. 92) e, por isso “A Igreja progressista ofereceu um guarda-chuva organizacional para a oposição ao regime e cobriu as atividades de oposição com um véu de legitimidade moral” (Alvarez, 1988 apud SOARES, 1998 p.40)

Raimundo; Gehlen; Almeida (2004, p.02) colocam que devido ao atrelamento de Movimentos Sociais a setores da Igreja Católica, questões centrais como liberdade sexual, direito ao aborto e direito ao divórcio de Movimentos Feministas internacionais foram impossibilitados de serem trabalhados. Contudo, esse quadro abriu outros campos de militância política, como: direitos civis, liberdade política e melhoria de condições de vida. Desta forma, “temas como o racismo, a ênfase nas diferenças de classe foram trazidos para o centro da cena feminina através dos estudos sobre mulher nas sociedades periféricas” (Hollanda, 2003 *Apud* Raimundo; Gehlen; Almeida, 2004, p.02). Afirma Soares (1998, p. 41) que, a partir da inserção do Movimento feminista nas Igrejas Católicas, “criou-se uma relação ao mesmo tempo conflitiva e de solidariedade entre as mulheres das Comunidades Eclesiais de Base e as feministas, fazendo surgir um amplo movimento de mulheres”.

Um desses foi o Movimento de Mulheres Negras do Brasil, que emergiu no final da década de 70, no bojo da luta feminista, devido às angustias e insatisfações das feministas negras, que não eram vistas a partir de sua especificidade. O modo restrito ao olhar eurocêntrica e universalizante da figura da mulher impossibilitava as feministas de reconhecerem as diferenças e desigualdades presentes no vasto universo feminino. Como pontua Carneiro (2003, p. 118), ao frisar que “grupos como os de mulheres negras e grupo de mulheres indígenas possuem demandas específicas que não podem ser reduzidas somente à questão de gênero”.

A diversificação das concepções e práticas políticas que a ótica das mulheres dos grupos subalternizados introduzem no feminismo é resultado de um processo dialético que, se, de um lado, promove a afirmação das mulheres em geral como novos sujeitos políticos, de outro exige o reconhecimento da diversidade e desigualdades existentes entre essas mesmas mulheres (Carneiro, 2003, p. 119).

Ou seja, o Movimento de Mulheres Negras surge com a proposta de reconhecimento das opressões de gênero, intragênero<sup>4</sup> e racial, vividas pela mulher negra.

No começo dos anos oitenta, conforme Sarti (2004, p.44), no Brasil, ocorreu “a volta das exiladas ao país, depois do processo de anistia de 1979, fenômeno que contribuiu para fortalecer a tendência feminista dentro do movimento de mulheres”. Em 1988 ocorreu o primeiro encontro específico de mulheres negras, marco na trajetória da construção das organizações negras, em Valença, Rio de Janeiro. No boletim informativo, elaborado no encontro, as mulheres negras já iniciaram o texto deixando claro que não havia interesse em rachar com os Movimentos Sociais, mas que tinha por interesse a criação de referências próprias a partir de suas necessidades e ideias, na luta pela transformação social.

Ainda na mesma década, o país começa a sair do regime militar iniciado em 1964 e diferentes movimentos feministas começam a criticar a condição da mulher no Brasil. Nesse momento, o tema saúde ganhou destaque entre as feministas, como ilustra a criação do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher - PAISM.

Sob a ótica do PAISM, as ações no campo da saúde deveriam atender de forma global às necessidades das mulheres e serem implementadas por todas as unidades do sistema básico de saúde no território nacional. De acordo com essa perspectiva, a mulher deveria ter acesso, por intermédio do então Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (Inamps), a informações sobre o funcionamento do seu próprio corpo, incluindo métodos contraceptivos e exames ginecológicos e preventivos de doenças como o câncer. (Damasco, Maia; Monteiro, 2012, p.135)

Ainda elucida Manini (1995, p.64) que, em 1983 foram criados os Conselhos Municipais e Estaduais da Condição da Mulher; em 1985 foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM e, também em 1985, foram criadas as Delegacias de Atendimento às Mulheres, que tratavam basicamente das mulheres vítimas de violência praticada por seus companheiros.

O feminismo dos anos 80 procurou afirmar a identidade feminina. Por isso, a luta dos movimentos se desenvolveu de maneira diferente da que fora feita na década anterior e foi a partir dessa década, que o Movimento de Mulheres do Brasil ocupou posição de referência e respeitabilidade em diversos temas do interesse das mulheres no plano internacional e decisivas contribuições no processo de democratização do Estado (Carneiro, 2003, p. 117).

---

4. Opressão sofrida por mulheres que não apresentam a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, ou seja, padrões eurocêtricos. (Carneiro, 2003, p. 118)

Assim, como nos movimentos feministas europeu, estadunidenses e latino americano, as especificidades das mulheres negras foram invisibilizadas e, por isso, Sueli Carneiro (2003, p. 117) propõe o que ela chamou de “enegrecer o feminismo”, expressão que foi designada para a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro afirmando e visibilizando uma perspectiva feminista negra que emerge da condição específica do ser mulher negra (Carneiro, 2003, p. 118). Corroborando, Matilde (1998, p.991), destaca que “as mulheres negras têm elaborado críticas sistemáticas aos movimentos negro e feminista em relação à invisibilidade e a secundarização das questões específicas”.

De acordo com Gonzalez (2003), há de se balizar duas discussões que permeiam o movimento feminista negro desde seu despontar. A primeira diz respeito às contradições que historicamente marcaram a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista, apesar de terem emergido como sujeitos políticos, desde a resistência ao marcante período da escravidão. Ribeiro (Azeredo, 1994 *apud* Ribeiro, 1998, p. 196) acrescenta que, dentro do “movimento feminista há dificuldade de lidar com a diversidade existente entre as mulheres sendo assim, as questões raciais e étnicas são vistas como responsabilidades das mulheres negras”.

Reafirmando o que diz Gonzalez (2003), a consciência de que a identidade de gênero não se desdobra naturalmente em solidariedade racial intragênero, conduziu as mulheres negras a enfrentar, no interior do próprio movimento feminista, as contradições e as desigualdades que o racismo e a discriminação racial produziram entre as mulheres, particularmente entre mulheres negra e mulheres brancas no Brasil.

A outra discussão que transpõe o movimento feminino negro se refere à crítica fundamental que a ação política das mulheres negras introduziu no feminismo e, que vem alterando significativamente as percepções e comportamentos do movimento e de instituições sociais.

Segundo Ribeiro (1998, p.995), “os negros e as negras estão nas ‘Antilhas’, estão no mundo, e infelizmente as desigualdades também”. A partir da atuação do movimento social, importantes passos foram dados resultando na ampliação da participação política da população negra nos movimentos, que entenderam que as desigualdades são construídas historicamente.

Calcada nesses entraves, dentro do próprio movimento ou fora dele, que as mulheres negras lutaram e lutam em marcha pela consolidação de seus direitos e para que a cor tenha visibilidade a um lugar de inferioridade, desde sempre, um lugar imposto a 49 milhões de mulheres, lugar naturalizado como normal para a sociedade, como destaca o Comitê Nacional da Marcha das Mulheres Negras (2015).



## MARCHA DAS MULHERES NEGRAS

Na perspectiva de mulheres negras protagonistas, construiu-se coletivamente durante quatro anos no Brasil, com mulheres de outros países, uma ação política, para enfrentar o racismo e a violência, na perspectiva do Bem Viver que visou protagonizar uma luta em defesa do reconhecimento da pauta política da população negra em busca da construção e defesa de um novo marco civilizatório da sociedade, a Marcha das Mulheres Negras,

[...] idealizada em dois mil e onze, dando resposta às opressões e as discriminações de todas as formas, as mulheres negras e a população negra representando uma história das mulheres negras e do povo negro pela liberdade (Panfleto da Marcha, 2015).

A marcha teve seu início no encontro paralelo da sociedade civil para o AFRO21, Evento da Organização das Nações Unidas – ONU, no qual se declarou o reconhecimento dos povos afrodescendentes como um grupo distinto, cujos direitos humanos precisam ser defendidos e protegidos. Neste evento foi declarada a década internacional de Afrodescendentes - 2015-2024, realizado em Salvador/BA e, esteve como uma das idealizadoras Nilma Bentes, membro da Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras - AMNB. Ao longo de três anos foram realizadas agendas, debates, rodas de diálogos, samba, bingo, passeata, seminários, exposições, oficina com camisa, banner, “pirulito<sup>5</sup>” programa de rádios, cartas abertas, *spots* de rádio, vídeo, entrevistas, boletins. Em cada uma das peças foram inseridas as características locais, identidades e subjetividades que tornam diferentes as mulheres negras na história, fazendo e construindo um ser mulher negra em todo o país.

Essa luta ganhou fôlego na articulação nacional, sendo realizado este movimento no dia 18 de novembro de 2015, no ano da década internacional das/dos afrodescendentes - 2015-2024, no mês da consciência negra. De acordo com Gonçalves (2017), “pela primeira vez na história do Brasil, 50 mil mulheres ocuparam as ruas de Brasília para cobrar políticas públicas e reparação pelas desigualdades estruturais enfrentadas por nós”, em homenagem às ancestrais e em defesa da cidadania plena das mulheres negras.

A marcha foi realizada por diversas organizações e coletivos do movimento de mulheres negras e do movimento negro. Contou também com o apoio de intelectuais, artistas e ativistas sendo:

[...] resultado dos esforços coletivos das milhões de mulheres negras, que durante três anos e em lugares diferentes do país e do mundo acreditaram na construção de um momento político que revelaria e visibilizaria a luta, a resistência, as denúncias, as angústias e as vozes das 50 milhões de mulheres negras brasileiras. (Geledés, 2015.)

---

5. De acordo com Ruth Rocha (2005), a palavra pirulito significa cone de mel escuro e solidificado ou bala presos à extremidade de um palito doce ou chocolate que está enfiado num palito. Contudo, para os movimentos sociais, o termo se refere a cartazes confeccionado com palavras de ordem e afixado com fita duxex em cabo de vassoura.

Após idealização da marcha foi definida a pauta: marcha das mulheres negras contra o racismo, a violência e pelo Bem Viver. De acordo com a pauta o termo racismo foi inserido para destacar a impunidade na matança de negros e a violência pelo feminicídio que tem atingido as mulheres negras. O Bem Viver foi incorporado para sinalizar o acreditar na necessidade de mudança ao modelo de desenvolvimento, e ao capitalismo neoliberal (Odara, 2014).

Durante o período da construção da marcha das mulheres negras, de dois mil e onze a dois mil e quinze, foi elaborado um documento, a Carta das Mulheres Negras, construído coletivamente, com mulheres negras do Brasil, irmanadas com mulheres do mundo afetadas pelo racismo, sexismo, lesbofobia, transfobia e outras formas de discriminação, objetivando a construção de um pacto civilizatório proposto ao Estado e à sociedade civil.

Na condição de protagonistas oferecemos ao Estado e a Sociedade brasileiros nossas experiências como forma de construirmos coletivamente uma outra dinâmica de vida e ação política, que só é possível por meio da superação do racismo, do sexismo e de todas as formas de discriminação, responsáveis pela negação da humanidade de mulheres e homens negros (Geledés, 2015, np).

Nesse documento, constam as reivindicações da população de mulheres negras acerca do direito à vida e à liberdade; à promoção da igualdade racial; ao trabalho, ao emprego e à proteção das trabalhadoras negras em todas as atividades; à terra, território e moradia/direito à cidade; à justiça ambiental, defesa dos bens comuns e a não-mercantilização da vida; à seguridade social (saúde, assistência social e previdência social); à educação; à justiça; à cultura, informação e à comunicação; à segurança pública, visando entre outros,

exigir o fim do racismo e da violência que se manifestam no genocídio dos jovens negros; na saúde, onde a mortalidade materna entre mulheres negras está relacionada à dificuldade do acesso a esses serviços, à baixa qualidade do atendimento aliada à falta de ações e de capacitação de profissionais de saúde voltadas especificamente para os riscos a que as mulheres negras estão expostas; da segurança pública cujos operadores e operadoras decidem quem deve viver e quem deve morrer mediante a omissão do Estado e da sociedade para com as nossas vidas negras (Geledés, 2015, np).

No intuito de romper o silêncio com vozes plurais reafirmando o poder de luta contra o patriarcado e o racismo. As mulheres negras decidiram por meio de força política, autonomia de ser protagonista de si, afirma o texto do panfleto de divulgação da Marcha.

A Marcha das Mulheres Negras apontou como foco de interesse reunir negras diversas, desde negras meninas até as negras do campo e das cidades, bem como negras de quilombo, negras sambistas, negras de tambor de crioulas, negras com deficiências, negras professoras, negras empregadas domésticas, negras das manifestações e danças tradicionais, negras do samba, negras prostitutas, negras médicas, negras ligadas às religiões de matrizes africanas, negras cujos filhos/as foram assassinados pela polícia, negras lavadeiras, negras bahaistas, negras artistas, negras rappers, negras funkeiras, negras DJs, negras grafiteiras, conseguiram cursar o terceiro grau, negras lésbicas, negras bissexuais, negras transsexuais, negras sem-terra, negras-indígenas, negras ribeirinhas; negras que foram mal atendidas no sistema de saúde, dentre outras (Geledés, 2015, np)

No que diz respeito à estruturação da Marcha das Mulheres Negras, além das organizações supracitadas, participaram também quilombos, centros comunitários, terreiros, escolas, universidades e escolas de samba. Foram mobilizados os vinte e sete estados da federação. O comitê impulsor nacional da marcha foi composto pelas seguintes entidades:

- Articulação de organizações das mulheres negras/ AMNB;
- Agentes da Pastoral Negra – APNS;
- Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas – CONAQ;
- Coordenação Nacional De Entidades Negras – CONEN;
- Federação Nacional das Empregadas Domésticas- FENATRAD;
- Fórum Nacional de Mulheres Negras;
- Movimento Negro Unificado – MNU;
- União de Negras e Negros pela igualdade – UNEGRO.

Alguns coletivos também assinaram a Marcha das Mulheres Negras contra o racismo e pelo Bem Viver, como: N'ZINGA – Coletivo de Mulheres negras; Negras ativas; Bloco das Pretas; Coletivo de Estudantes Negras; Organização OMOKORINS do Ilê de Oxaguian – CEMERAB; MNU minas – Coletivo na raça; Comitê Reaja Minas – CONEM; NEGRÁRIA; Coletivo de Artistas Negros; Fórum das Juventudes da Grande BH; Coletivo de Assessoria Popular Margarida Alves; Teatro Negro Atitude.

Para o Instituto Feminista para a Democracia – SOS\_Corpo<sup>6</sup>, a Marcha das Mulheres Negras foi um marco para o movimento de mulheres brasileiras, divisor de águas na vida das mulheres negras e o mais importante movimento político do estado brasileiro, no ano de 2015. Corroborando, Nilma Bentes<sup>7</sup> (2016 in SOS\_Corpo, 2016), a Marcha foi um dos resultados do esforço coletivo das mulheres negras, no qual milhares de mulheres foram possuídas por emoções nunca antes experimentadas.

É de grande importância a Marcha das Mulheres Negras tanto para o fortalecimento do Movimento Negro dentro dos movimentos feministas nacional e internacional, quanto para a ação política, alterando as percepções e comportamentos do movimento e de instituições sociais. Contudo, cabe ressaltar que durante todo o processo de construção e período de realização da Marcha das Mulheres Negras houve inúmeras tensões, como relata Oliveira<sup>8</sup> (2018) ao afirmar que

---

6. Organização da sociedade civil, autônoma e sem fins lucrativos, fundada em 1981, com sede em Recife-Pernambuco, no Nordeste do Brasil. (Caderno de crítica feminista 2007, p.171)

7. Graduada em engenharia agrônoma; Uma das fundadoras do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (Cedenpa), em Belém; Uma das idealizadoras da Marcha das Mulheres Negras.

8. Mônica Oliveira - profissional de comunicação; Educadora; Assessora parlamentar; Ativista da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco; Participante do comitê impulsor, nível local, da Marcha das Mulheres Negras.

Logicamente uma ação da magnitude da Marcha de Mulheres Negras contra o racismo, a violência e pelo Bem Viver é uma ação que jamais estaria imune a tensões. As tensões fazem parte dos processos democráticos; as tensões fazem parte dos processos de construção coletiva. Então, naturalmente, no decorrer da construção, dos praticamente dos quatro anos, da marcha assim como da realização em si da atividade, no 18 de novembro de 2015, inúmeras tensões ocorreram.

Oliveira (2018) continua seu relato e pontua duas formas de tensão, a primeira ela relaciona às próprias mulheres negras que compõe o movimento negro,

Primeiro que a composição do movimento de mulheres negras, assim como a composição de qualquer movimento social é uma composição diversa. As mulheres negras não são todas iguais, não pensam todas iguais, elas têm diferentes tamanhos de organizações, têm as que estão organizadas em coletivos, as que estão organizadas em ONG'S, as que estão organizadas em movimentos, as mulheres negras que são ativistas e que não estão em organizações de mulheres, estão mistas e logicamente essas coisas definem, determinam sua atuação política.

Outra tensão, por ela relacionada, diz respeito à inserção dos movimentos de organizações mistas na coordenação da Marcha das Mulheres Negras. Esse ponto, Oliveira (2018) ressalta que foi o de maior tensão, “uma coisa que pesou no processo foi a pressão de organizações mistas para comporem a coordenação nacional da marcha”, já que “o jeito de fazer política é diferente”(Oliveira, 2018), resultando em algumas tensões no decorrer do processo.

Mônica Oliveira (2018) finaliza sua fala dizendo que essas tensões não causaram grandes prejuízos ao Movimento de Mulheres Negras e que o Movimento de Mulheres foi o que mais avançou na construção coletiva da pauta das mulheres negras.

Para Piedade Marques<sup>9</sup> (2018), a primeira tensão, ocorrida durante o processo de construção da marcha, refere-se a escolha da coordenação Nacional da mesma, ocorrida na Conferência de Igualdade Racial. Marques (Idem) pontua que “várias feministas se sentem magoadas pela escolha da coordenação”, o que causou incômodos durante todo o período de realização da Marcha de Mulheres Negras. Outra tensão pontuada, diz respeito aos grupos políticos ligados diretamente ao Estado, que ora representavam o movimento, ora buscavam interesses do Estado, por estarem em cargos comissionados, causando de certa forma o que ela chama de “situação dúbia”. De acordo com Marques (2018) “os conflitos foram muitos, as tensões foram grandes, mas conseguiram resultados graças à intervenção das organizações de mulheres negras”.

---

9. Piedade Marques - Filósofa; Funcionária Pública; Coordenadora de Relações Institucionais da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco; Participante do Comitê Impulsor, nível local, da Marcha das Mulheres Negras.

Rosa Marques<sup>10</sup> (2018) assinala que as tensões estavam diretamente ligadas às mulheres brancas e negras, vinculadas aos sindicatos, que acreditavam que deveriam estar à frente das decisões acerca da Marcha. Essas inquietações geraram uma grande inquietação política já que o fazer do Movimento de Mulheres Negras era diferenciado dos outros movimentos participantes e o destaque do evento não era destinado as mulheres brancas, a partidos políticos, mas sim às mulheres negras protagonistas. Outro grupo, que também levantou inúmeros questionamentos, foi o de homens que também não compreenderam, a princípio, os questionamentos específicos das mulheres negras.

Apesar das tensões ocorridas durante o período de construção da Marcha, como do conflito sucedido, no dia dezoito de novembro de dois mil e quinze, em Brasília, quando

No encerramento da Marcha, as milhares de mulheres negras que chegaram ao Congresso Nacional foram agredidas por homens da extrema direita escondidos em barracas de camping, armados com revólveres e bombas caseiras (Silva, 2015).

Faz-se necessário que o Estado brasileiro, assim como a sociedade civil, reconheça “que a marcha foi uma demonstração de força política, com capacidade de articulação e mobilização”, como destaca Oliveira (2018). Há anos que as mulheres negras avançam neste país e no mundo. É preciso interpelar o Estado brasileiro, marcar e visibilizar as mulheres negras, que vivem diretamente o efeito perverso do racismo e sexismo. Parafraseando Davis (2015), no momento que o Estado reconhecer as mulheres negras e elas saírem da condição de subalternidade<sup>11</sup>, toda a sociedade mudará. Avançamos, mas ainda temos muitos caminhos a percorrer. Sigamos em marcha, já que “nossos passos vêm de longe”<sup>12</sup> como bem lembra Jurema Werneck (2017).

A marcha das mulheres negras, culminada em novembro de 2015, durante os quatro anos de mobilização serviu para demonstrar o compromisso e a força política de resistência das mulheres negras do Estado Brasileiro que se uniram para protagonizar uma marcha específica de mulheres na luta contra o racismo e por direitos sociais e políticos que por muito foi invisibilizada.

---

10. Rosa Marques - Socióloga; Educadora Social; Coordenadora de formação da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco; Coordenadora do Comitê Impulsor, nível local, da Marcha das Mulheres Negras.

11. “Camadas mais baixa da sociedade, constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante.” (SPIVAK 2010, p. 13)

12. Expressão que “remete à ancestralidade de mulheres negras, líderes e protagonistas das diversas lutas do povo negro.” (CARNEIRO, 2006)

## **METODOLOGIA**

Este trabalho apresenta como opção a metodologia qualitativa (Carneiro, 2003; Xavier, 2010), buscando através de pesquisa exploratória (Tavares, 2010) e documental (Geledés, 2015) como instrumento entrevista em profundidade com (Oliveira, 2018; Marques, 2018), negras Ativistas Militantes, a reconstrução do percurso de construção da Marcha, reafirmando a força das mulheres negras na sociedade brasileira. Estas são mulheres negras envolvidas no Comitê Impulsor da Marcha, em Pernambuco, a fim de historiar e analisar os impactos na sociedade. Considerou-se pesquisa exploratória conforme Richardson (1999, p.102) que aprofunda o conhecimento das características de determinado fenômeno para procurar explicações das suas causas e consequências. Também, a entrevista em profundidade aquela que permite abordar de um modo privilegiado, o universo subjetivo do acto, ou seja, as representações e os significados que atribui ao mundo que o rodeia e aos acontecimentos que relata como fazendo parte da sua história, como aponta Lalanda (1998, p.872).

As estratégias utilizadas foram leituras em atas dos encontros e reuniões, relatórios da participação em seminários estaduais e nacionais, a participação em oficinas preparatórias para Marcha e a participação da pesquisadora no Comitê impulsor, utilizadas para dar vida a um material pedagógico que o movimento possa, posteriormente, utilizar em seu processo formativo. Que este, seja mais um documento que fortaleça a ação do movimento de mulheres negras.

Para participar da entrevista, houve como critérios ser negra, ser ativista e ter história na luta dos movimentos sociais. Participaram 3 mulheres, todas participantes do Movimento de Mulheres Negras dentre duas delas, uma participante também da rede Norte-Nordeste a outra da Articulação Nacional de Mulheres Negras

Para a entrevista em profundidade, o roteiro foi: a) Nível de compreensão do feminismo no contexto histórico; b) referenciais do movimento social e movimento feminista negro; c) papel da mulher negra na luta pelos direitos da mulher e da mulher negra.

O tratamento dos dados foram analisados segundo a Teoria de Análise dos Conteúdos (Barin, 1988, p.103).

## **ANÁLISE OS RESULTADOS**

A dissociação de mulheres negras do Movimento de Mulheres e do Movimento Feminista deveu-se a invisibilidade sofrida, no interior desses movimentos, pela mulher negra, que não era vista a partir de sua singularidade. O olhar eurocêntrico e universalizante das mulheres dos Movimentos supracitados, incapacitava as de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, pois as negras eram estigmatizadas e vítimas de outras formas de opressões, além do sexismo. Por isso, a partir da politização das desigualdades de gênero e raça ocorrida no interior do Movimento Feminista, na década de oitenta, as mulheres negras tomam consciência de que são sujeitos políticos e se unem em prol da construção de um movimento específico: Movimento de Mulheres Negras.

O surgimento desse movimento, a princípio, causou incômodo político, mas que posteriormente tem surgido novas perspectivas, possibilidade de diálogos, parcerias e mesmo ações conjuntas como aponta Barbosa (2010 apud Coelho; Gomes, 2015, p.07)

Afirmando sua invisibilidade numa condição específica de ser mulher negra é chamada, na conferência nacional de igualdade racial, em 2006, a Marcha das mulheres negras contra o racismo, à violência e pelo bem viver. Durante a conferência, Nilma Bentes propõe uma marcha só de mulheres negras. A princípio foi aclamada pelos presentes. Contudo, durante seu processo de construção outros Movimentos (de Mulheres, Mista, Sindicais e feministas) solicitaram a participação no processo a construção direta. Solicitação esta que não foi aceita. Gerando um novo desconforto.

Apesar dessa contrariedade e outras geradas no interior da construção. A Marcha das Mulheres Negras, marco na luta contra o racismo, teve reconhecimento devido a sua capacidade de mobilização e a forma como estabeleceu diálogo com o estado e a sociedade civil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisa focou em historiar e analisar os impactos, na sociedade, da força das mulheres negras, a crença na ancestralidade, reconstruir o percurso de construção da Marcha e reafirmar a força dessas mulheres na sociedade brasileira.

Constatou-se que, apesar dos conflitos interno e externo, foi possível realizar uma chamada específica de mulheres negras através da marcha e demonstrar seu ímpeto e resistência reafirmando, assim, seu protagonismo.

A pesar do reconhecimento nacional e internacional do papel político que teve a marcha da Marcha das Mulheres Negras, os desafios políticos e sociais encontrados no período de sua construção e realização, persistem. O racismo, a invisibilidade da mulher negra, a matança do jovem negro pelo Estado brasileiro, a violência vivida pela mulher negra e a reparação das desigualdades estruturais ainda são motivos de luta por parte de nós mulheres negras. Sabemos que precisamos estar nas ruas em busca de reconhecimento de nossa vulnerabilidade. Por isso, continuamos em marcha pela luta de nossos direitos.

Recomenda-se que o Estado brasileiro assuma o papel que lhe cabe. Refirmando as políticas específicas para as mulheres negras, assim como faça cumprir as leis, tratados e pactos civilizatório assinados pelo governo de enfrentamento e combate ao racismo.

Considerou-se que, ao analisar os dados, a aplicação das Leis em estudo indicam que sem considerar a realidade racial e o racismo é perpetuar as iniquidades brasileiras e macular a democracia. Pois, o Brasil é signatário de todas as normativas internacionais de proteção e garantia de direitos, bem como com o comprometimento em instituir políticas reparatórias<sup>13</sup> para o povo negro.

13. Referendado na Conferência mundial da ONU contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlatas, realizada em Durban, África do Sul em 2001.

## REFERÊNCIA

ALMEIDA, Daniely; GEHLEN, Vitória; RAIMUNDO, Valdenice J. **Mulher negra**: inserção nos movimentos sociais feminista e negro. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/valdenice.pdf>. Acessado em: 02 de jun. de 2018.

ÁVILA, Betânia. **Radicalização do feminismo, radicalização da democracia**. Cadernos de Crítica Feministas. SOS-CORPO instituto feminista para democracia. Ano I, N.0 – dez. 2007.

AZEREDO, Sandra. **Teorizando sobre gênero e relações raciais**. Revista Estudos Feministas, Rio de Janeiro-1984. CIEC, / ECO / UFRJ . Tomo 5, Número especial , 2ª sem., p. 203/16.

BESSE, Suzan. **Modernizando as desigualdades: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil, 1914-1940**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Revista Estudos Avançados. São Paulo. Sept/Dec, vol. 17, nº 49, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Raça e etnia no contexto de BejjiG. In: WERNECK, Jurema. MENDONÇA, Maisa. WHITE, Evelyn C. (org). **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe. 2º Ed. Rio de Janeiro: Paullas/Crioula, 2006.

COELHO, Andreza Maria Sá; GOMES, Sansarah da Silva. **O Movimento Feminista Negro e suas particularidades na sociedade brasileira**. VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas. Maranhão, 25 a 28 de agosto de 2015.

DAMASCO, Mariana Santos; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone. **Feminismo negro**: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1993). Estudos Feministas, Florianópolis, 20(1): 344, janeiro-abril/2012.

DAVIS, Angela. **The Women's Pres**. Ltda. Grã Bretanha: 1982. Tradud. Livre. Plataforma\_Gueto- 2013. Disponível em:< <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/7297/1/Outrasfalas.pdf>>. Acesso em: 08 de jan. 2018.

GELEDÉS. **Carta das Mulheres Negras 2015**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-das-mulheres-negras-2015/>. Acessado em: 02 de jun. de 2018.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**: Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. **500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor**. Revista mediações, Londrina. v.5, n. 1, p. 11-40. Jan/jun. 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e rede de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GURGEL, Telma. **Feminismo e luta de classe**: história, movimento e desafios teórico-políticos do feminismo na contemporaneidade. Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Disponível em:< <http://www.mulheresprogressistas.org/AudioVideo/FEMINISMO%20E%20LUTA%20DE%20CLASSE.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. 2018.

HOLANDA, Heloísa Buarque de. O estranho horizonte da crítica feminina no Brasil. In: **Vozes femininas, gênero, mediações e práticas de escrita**. Rio de Janeiro. Casa de Rui Barbosa, 2003.

HOOKS, Bell. **Luta de classes feminista**. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142003000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008)>. Acesso em: 10 de fev. 2018. Instituto Mulher Negra da Bahia-ODARA, 2014.



LALANDA, Piedade. **Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica**. 4º Ed. Vol. XXXIII. p. 871-883. Instituto de Ciências Sociais- Universidade de Lisboa, 1998.

LEMOS, Rosália de Oliveira. **Mulheres negras marcham em 2015 pelo Bem Viver**. Revista SER social. Vol.15, n. 36. Brasília, 2015.

LUGONES, María. **Colonialidad y género**. Tabula Rasa, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 73-101, jul./dic. 2008. In: PONS, Claudia Cardoso. Outras falas. Feminismo na perspectiva de mulheres negras brasileiras. Salvador: 2012.

MANINI, Daniela. **A Crítica Feminista à Modernidade e o Projeto Feminista no Brasil dos anos 70 e 80**. Cadernos AEL, n. 3/4: 45-67, 1995.

OLIVEIRA, Mônica. **Entrevista concedida à Rejane Pereira**. Recife, março, 2018.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: F. Perseu Abramo, 2003.

PONS, Claudia Cardoso. **Outras falas**. Feminismo na perspectiva de mulheres negras brasileiras. Salvador: 2012.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário de Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2005.

SARTI, Cynthia Andersen. **O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória**. Estudos Feministas. Estudos feministas, Vol. 12, No. 2 (maio-agosto - 2004), pp. 35-50

SILVA, Carmen S.M. **Feminismo popular e lutas antissistêmicas**. Recife: edições SOS Corpo, 2016.

SILVA, Cidinha. **Para onde caminha a Marcha das Mulheres Negras**. Geledés- Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/para-onde-caminha-a-marcha-das-mulheres-negras-por-cidinha-da-silva/>. Acessado em: 10 de fev de 2018, 2015.

SOARES, Vera. Muitas faces do feminismo no Brasil. In: BORBA, Angela; FARIA, Nalu.; GODINHO, Tatau(Orgs.). **Mulher e política: gênero e feminismo no partido dos trabalhadores**. P.33-54. São Paulo: Perseu Abramo, 1998.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

RIBEIRO, Matilde. **Antigas personagens, novas cenas: mulheres negras e participação política**. Revista Estudos feministas. UFSCAR, 1998.

TAVARES, Manuela. **Feminismos: Percursos e Desafios**. 1947/ 2007. Texto Editores LTDA. Portugal. 2010.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. 1º ed. Brasília/DF, 2015.

WERNECK, Jurema. **Ser mulher negra no Brasil hoje**. Geledés- Instituto da Mulher Negra, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/jurema-werneck-ser-mulher-negra-no-brasil-de-hoje-e-sinonimo-de-luta/> . Acessado em: 10 de fev de 2018, 2015

\_\_\_\_\_. **Ouçam as vozes das mulheres negras**. Agência Patrícia Galvão. 28 de jul. 2017.

XAVIER, Lúcia. **O movimento de mulheres negras e a construção de novas concepções para a transformação social**. Cadernos de Crítica Feministas. P. 28-42. Ano IV, N .3 – dez. 2010.

# CIÊNCIAS HUMANAS

pensamento crítico e  
transformação social 2

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 @atenaeditora

 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](http://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

# CIÊNCIAS HUMANAS

pensamento crítico e  
transformação social 2

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)