



Anaísa Alves de Moura
Márcia Cristiane Ferreira Mendes
ORGANIZADORAS

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

Teoria e Prática

VOLUME VI

conhecimento
experiência
aprendizagem
mudar o mundo
contexto
educacional
professores
interdisciplinaridade
reflexão
sentir
dificuldades
compartilhar
crescimento
educação
prática
agir
teoria
sentimentos
emoções
alunos
transformação
ver aprender
realidade
crítica
ensino
impacto





Anaísa Alves de Moura
Márcia Cristiane Ferreira Mendes
ORGANIZADORAS

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

Teoria e Prática

VOLUME VI

conhecimento
experiência
aprendizagem
mudar o mundo
contexto
educacional
professores
interdisciplinaridade
reflexão
sentir
dificuldades
compartilhar
crescimento
educação
prática
agir
teoria
sentimentos
emoções
alunos
transformação
ver aprender
realidade
crítica
ensino
impacto

2025 by Atena Editora

Copyright © 2025 Atena Editora

Copyright do texto © 2025, o autor

Copyright da edição © 2025, Atena Editora

Os direitos desta edição foram cedidos à Atena Editora pelo autor.

Open access publication by Atena Editora

Editora chefe

Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira Scheffer

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Yago Raphael Massuqueto Rocha



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

A Atena Editora tem um compromisso sério com a transparência e a qualidade em todo o processo de publicação. Trabalhamos para garantir que tudo seja feito de forma ética, evitando problemas como plágio, manipulação de informações ou qualquer interferência externa que possa comprometer o trabalho.

Se surgir qualquer suspeita de irregularidade, ela será analisada com atenção e tratada com responsabilidade.

O conteúdo do livro, textos, dados e informações, é de responsabilidade total do autor e não representa necessariamente a opinião da Atena Editora. A obra pode ser baixada, compartilhada, adaptada ou reutilizada livremente, desde que o autor e a editora sejam mencionados, conforme a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Cada trabalho recebeu a atenção de especialistas antes da publicação. A equipe editorial da Atena avaliou as produções nacionais, e revisores externos analisaram os materiais de autores internacionais.

Todos os textos foram aprovados com base em critérios de imparcialidade e responsabilidade.

Caminhos da educação popular em saúde mental na estratégia saúde da família

| Organizadoras:

Anaísa Alves de Moura

Márcia Cristiane Ferreira Mendes

| Revisão:

Os autores

| Diagramação:

Nataly Gayde

| Capa:

Yago Raphael Massuqueto Rocha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24e Educação e interdisciplinaridade: teoria e prática. Volume VI / Organizadoras: Anaísa Alves de Moura, Márcia Cristiane Ferreira Mendes. – Ponta Grossa - PR: Atena Editora, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-4008-6

DOI <https://doi.org/10.22533/at.ed.086260503>

1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. 3. Práticas pedagógicas. I. Moura, Anaísa Alves de (Org.). II. Mendes, Márcia Cristiane Ferreira (Org.). III. Título.

CDD 370

Atena Editora

☎ +55 (42) 3323-5493

☎ +55 (42) 99955-2866

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

CONSELHO EDITORIAL

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Ariadna Faria Vieira – Universidade Estadual do Piauí
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Cirênio de Almeida Barbosa – Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Cláudio José de Souza – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Glécilla Colombelli de Souza Nunes – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

PREFÁCIO

PREFÁCIO

A presente obra reúne pesquisas que dialogam com a complexidade do mundo contemporâneo e com os múltiplos desafios que atravessam as áreas da Educação, Administração, Tecnologia, Psicologia e Saúde, constituindo-se como espaço de encontro entre diferentes campos científicos, perspectivas teóricas e metodológicas, bem como entre sujeitos que pesquisam, refletem e aprendem em contextos diversos.

No âmbito da Educação e Tecnologia, os estudos perpassam por diferentes modalidades, níveis e contextos formativos, como a Formação Docente, Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Superior, as áreas de Geografia, Matemática e Física, a Gestão Educacional, a História da Educação, as Tecnologias na Educação, a Educação Especial e Psicopedagogia. As discussões apresentadas evidenciam análises em relação à qualidade do ensino, ao processo de ensino-aprendizagem, à inclusão escolar, à formação de professores e aos desafios e perspectivas da prática docente na atualidade. Ao abordar experiências, investigações e proposições, as pesquisas contribuem para repensar práticas pedagógicas, políticas educacionais e estratégias formativas que dialoguem com as demandas sociais, culturais e educacionais na contemporaneidade.

No campo da Psicologia e da Administração, as reflexões, relatos e escutas apresentadas permitem apreender aspectos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista, acompanhamento psicológico, à gestão, ao empreendedorismo feminino e às dinâmicas organizacionais, evidenciando como essa área é fundamental para a compreensão dos sujeitos, das organizações e das relações que se estabelecem nos espaços institucionais, sociais e educativos.

No campo da Saúde, com ênfase na Enfermagem, os trabalhos abordam questões relacionadas ao cuidado, à formação profissional e às práticas de promoção e atenção à saúde. As pesquisas evidenciam ainda uma abordagem integral do ser humano, considerando suas dimensões sociais, emocionais, culturais e institucionais que atravessam as áreas e as práticas no cotidiano.

A obra reúne ainda trabalhos que dialogam de forma interdisciplinar, rompendo os campos individuais, por exemplo, entre a Educação e a Saúde, ao tratar sobre a Educação Nutricional. Ou ao propor discussões que envolvem temáticas iminentes e tangíveis atualmente, como a violência, a violência de gênero e o Patriarcalismo.

PREFÁCIO

PREFÁCIO

Ao trazer essas questões para o centro do debate acadêmico e científico, este livro amplia as possibilidades de diálogo, análise e intervenção, ao mesmo tempo em que fortalece a produção de conhecimentos socialmente relevantes, que muitas vezes são silenciadas, inclusive no meio científico.

Para além do rigor teórico-metodológico, os capítulos foram construídos de modo a dialogar não apenas com pesquisadores e acadêmicos, mas também com profissionais e leitores que buscam compreender e aprofundar as temáticas aqui apresentadas. Esse aspecto reforça o papel social da pesquisa e a importância de levar o saber científico para além dos muros universitários.

Ao reunir pesquisas oriundas de diferentes campos, contextos e vivências, a obra reafirma a universidade e os espaços de pesquisa como lugares de produção e democratização do conhecimento. Que a leitura deste livro provoque reflexões, inspire novas investigações e fortaleça práticas pedagógicas, profissionais e, sobretudo, humanas.

Laryssa Rabelo Pereira

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

SUMÁRIO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 1

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE MATEMÁTICA EAD: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PRIMEIRO CONTATO COM O CAMPO DE OBSERVAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Carlos Daniel Trajano Januário

Márcia Cristiane Ferreira Mendes

Anaísa Alves de Moura

Francisco Helton Alves da Silva

Josiane Lima Mendes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0862605031>

CAPÍTULO 2 13

TECNOLOGIAS GEOESPACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O USO E A IMPORTÂNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

José Mácio Ramalho Teódulo

Carlos da Silva Cirino

Giovanna Barroca de Moura

Marcos José Ramalho Teódulo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0862605032>

CAPÍTULO 327

ENSINO SUPERIOR E EVASÃO ACADÊMICA: DESAFIOS À PERMANÊNCIA E À INCLUSÃO EDUCACIONAL

Elane Maria Beserra Mendes

Carlos Natanael Chagas Alves

Claudia dos Santos Costa

Liana Liberato Lopes

Marta Elisa Bendor

Marcio Aurélio Frota Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0862605033>

SUMÁRIO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 4 42

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DAS DIFICULDADES DE ESTUDO E APRENDIZAGEM DA FÍSICA POR ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA

Carlos da Silva Cirino

Giovanna Barroca de Moura

José Ricardo Teixeira dos Santos

José Mácio Ramalho Teódulo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0862605034>

CAPÍTULO 5 58

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE NO CUIDADO À SAÚDE MENTAL NA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA

Viviane Oliveira Mendes Cavalcante

Antônio Lucas Siqueira Ximenes

Antônia Márcia Macêdo de Sousa

Ana Cláudia Costa de Sampaio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0862605035>

CAPÍTULO 6 69

VIVÊNCIAS DE MÃES SOLO DE FILHOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Lívia Silva Costa

Marcelo Franco e Souza

Leidiane Carvalho de Aguiar

Silvia de Sousa Azevedo

Girlene Oliveira Nunes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0862605036>

SUMÁRIO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 7 85

DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA E PERCEPÇÃO DOS GESTORES: ANÁLISE EM UMA EMPRESA PRIVADA

Joana Laylla Martins do Nascimento

Priscila Portela de Azevedo

Daniele Rodrigues Damasceno

Israel Lucas de Oliveira Aguiar

Joais Bento Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0862605037>

CAPÍTULO 8102

EMPREENDEADORISMO FEMININO: ESTUDO DO PERFIL DAS MULHERES EMPREENDEDORAS NA CIDADE DE SOBRAL – CEARÁ

Andréia Medeiros de Almeida

Bruna Mayara Matos Candido

Gerlane Oliveira Linhares

Maria Eline Medeiros de Almeida

Thayza de Freitas Parente

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0862605038>

CAPÍTULO 9117

PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL: “GESTÃO DE PESSOAS, CLIMA ORGANIZACIONAL E CULTURA CORPORATIVA, OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM UMA CLÍNICA DE SAÚDE”

Adília Maria Tavares Ferreira Gomes

Ellen Sheila Nascimento Oliveira

Larice Lourenço de Sá

Maria Erileuza do Nascimento de Paula

Wládia Rodrigues Teles

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0862605039>

SUMÁRIO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 10..... 129

A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NORMAL NA AMPLIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL (1890-1932)

Camila Alves dos Santos

Josiana Alves de Andrade Ferreira

Maria Aparecida Alves da Costa

Francisca Hisllya Bandeira Cavalcante

Francinalda Machado Stascxak

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.08626050310>

CAPÍTULO 11..... 140

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Francisca América Fernandes Rodrigues

Harley Gomes de Sousa

Lidyane Parente Arruda

Pedro Victor Rodrigues Linhares

Thales Cavalcante Linhares

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.08626050311>

CAPÍTULO 12..... 150

RELAÇÕES HUMANAS NAS ORGANIZAÇÕES: CONCEITOS, PRÁTICAS E APLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Nice Bonnet Farias Lima

Joyce da Silva Albuquerque

Marília Linhares Sousa

Amaury Floriano Portugal Neto

José Juliano Nogueira Rios

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.08626050312>

SUMÁRIO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 13164

EDUCAÇÃO NUTRICIONAL E INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PARA ATENDER ESTUDANTES COM NECESSIDADES ALIMENTARES ESPECIAIS

Bruna Dourado Martins

Evaneide Dourado Martins

Antônio Nilson Gomes

Maria Redilene Siqueira Fonteles

Adriana Pinto Martins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.08626050313>

CAPÍTULO 14174

FERRAMENTAS INOVADORAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ANATOMIA HUMANA: REVISÃO

Karlla da Conceição Bezerra Brito Veras

Francisco Marcelo Alves Braga Filho

Lívia Sayuri Félix Mendes

Ítalo Silvestre Lima Coelho

Nelson Viana Feitosa Pinto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.08626050314>

CAPÍTULO 15188

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL: PATRIARCALISMO, TIPOS DE VIOLÊNCIA E O IMPACTO DA LEI MARIA DA PENHA

Luciana de Moura Ferreira

Liana Liberato Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.08626050315>

CAPÍTULO 16202

EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS SOBRE O USO DOS ÓLEOS ESSENCIAIS DURANTE O TRABALHO DE PARTO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Vitória Alcântara Carvalho

Vanessa Mesquita Ramos

Magda Elisa Turini da Cunha

Lourdes Santos Rocha

Adílio Moreira de Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.08626050316>

SUMÁRIO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 17211

GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MEDIAÇÃO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

Ilani Marques Souto Araujo

Carlos Natanael Chagas Alves

Ivo Tabajara de Sousa Paiva

Sabriny Kerolyn Mesquita Siqueira

Ana Isabelle Carlos Barbosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.08626050317>

CAPÍTULO 18220

CONTRIBUIÇÕES DAS INTELECTUALIDADES NEGRAS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Juliana Silva Santana

Gabriele da Silva Antunes

Larissa Karen de Paula Gomes

Vitória Maria Silva Sousa

Amabyly Paulina Carvalho Pessoa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.08626050318>

CAPÍTULO 19 235

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NO TRNSTORNO ESPECÍFICO DE APRENDIZAGEM - DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR

Léa Barbosa de Sousa

Graça Maria de Moraes Aguiar e Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.08626050319>

CAPÍTULO 20250

O PEDAGOGO EM OUTROS CONTEXTOS SOCIAIS

Maria da Penha Cardoso

Francisca Leiliene Sousa Siqueira

Iza Mara de Sousa Lopes

Leandro Teles Feitosa Junior

Ricélia Moraes Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.08626050320>

SUMÁRIO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 21.....260

NEURODIDÁTICA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Maria da Penha Cardoso

Ana Claudia Sá Moraes

Anaísa Alves de Moura

Anna Vivian Cardoso de Freitas

Maria da Paz Arruda Aragão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.08626050321>

CAPÍTULO 22 272

PERFIL DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO QUE BUSCA ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO DURANTE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DA FACULDADE UNINTA FORTALEZA

Sarah de Moura Kurz da Rocha

Germana Albuquerque Torres

Francivânia Rodrigues Moura Martins

Emanuel Messias Aguiar de Castro

Igor Augusto de Aquino Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.08626050322>

CAPÍTULO 23 286

CURSO DE PEDAGOGIA DA UESPI EM BOM JESUS-PI: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA

Jaqueline Barbosa de Oliveira

Valdeney Lima da Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.08626050323>

CAPÍTULO 24 296

ESTRATÉGIAS DE ENFERMAGEM PARA PRESERVAÇÃO DE LESÃO POR PRESSÃO: REVISÃO INTEGRATIVA

Giovana Maria Souza Araújo

Inês Élide Aguiar Bezerra

Larissa Cunha Alves

Antônio Kelton de Brito Carvalho

Lóide Cardoso Farias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.08626050324>

SUMÁRIO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 25311

A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL DE SOBRAL COMO
ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO PARA A CULTURA DE PAZ E REDUÇÃO DE
VIOLÊNCIA

Cláudia dos Santos Costa

Cláudia Beatriz Fonseca Pinho Oliveira

Vanessa Braga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.08626050325>

SOBRE AS ORGANIZADORAS 325



C A P Í T U L O 1

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE MATEMÁTICA EAD: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PRIMEIRO CONTATO COM O CAMPO DE OBSERVAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Carlos Daniel Trajano Januário

Graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIMPE)
e Pós-graduado em Gestão Escolar pela FAVENI
<http://lattes.cnpq.br/1247364078715966>
Universidade Paulista (UNIMPE), Sobral, CE, Brasil

Márcia Cristiane Ferreira Mendes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UECE); Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Coordenadora do grupo de Pesquisa: Biografias de Educadoras Negras Africanas que integram os países da Comunidade da Língua Portuguesa (CPLP)
<http://lattes.cnpq.br/6377103436374712>
<https://orcid.org/0000-0002-6219-7182>
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Acarape, CE, Brasil

Anaísa Alves de Moura

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); especialista em Gestão Escolar pelas Faculdades INTA. Mestre em Ciências da Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias ULHT - Lisboa - Portugal e reconhecido pela UFMG.- Universidade Federal de Minas Gerais e Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Humanidades e Tecnologias - ULHT - Lisboa/ Portugal. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Autobiográficas - GEPAS cadastrado no CNPq e membro do corpo editorial científico da Editora Ibero-Americana e Estudos em Educação
<http://lattes.cnpq.br/5733205457701234>
Centro Universitário Inta – Uninta, Sobral – CE, Brasil

Francisco Helton Alves da Silva

Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (FACIBRA),
Graduado em Geografia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e em Educação Especial pela UNIASSELVI. Especialista em Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, Planejamento de Ensino, metodologias e práticas de ensino
<http://lattes.cnpq.br/1448009159293175>
Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA, Sobral, CE, Brasil

Josiane Lima Mendes

Doutoranda da Rede Nordeste de Biotecnologia - RENORBIO; Docente, Diretora Pedagógica dos Cursos de Educação a Distância, Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Farmácia e Membro do Conselho Universitário (CONSUNI) do Centro Universitário INTA – UNINTA; Possui Graduação em Farmácia e Mestrado em Biotecnologia pelo Centro Universitário Inta – UNINTA
<http://lattes.cnpq.br/5450660474130915>
Centro Universitário Inta – Uninta, Sobral – CE, Brasil

RESUMO: O artigo tem como finalidade a importância do Estágio Supervisionado para os cursos de licenciatura especialmente ao curso de Matemática. O objetivo deste artigo é relatar uma experiência típica de aprendizagem supervisionada nas escolas. Como aporte metodológico recorremos a abordagem qualitativa tipo relato de experiência. Uma das responsabilidades do estágio é orientar os acadêmicos por meio de desafios, o que fará parte da sua rotina profissional, no entanto, não se pode deixar de ressaltar os pontos positivos e negativos da prática supervisionada. Ao pensar em fazer a prática supervisionada, podemos ter a simples ideia de abrir mão de algumas horas apenas para assistir a uma aula. Portanto, desenvolvi essa experiência relatando o trabalho em práticas de supervisão.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência. Estágio Supervisionado. Docência. Educação.

SUPERVISED INTERNSHIP IN THE ONLINE MATHEMATICS PROGRAM: EXPERIENCE REPORT ON THE FIRST CONTACT WITH THE FIELD OF OBSERVATION AND PROFESSIONAL PRACTICE

ABSTRACT: The purpose of this article is to emphasize the importance of Supervised Internship programs for licensure courses, particularly for the Mathematics program. The objective of this article is to report a typical experience of supervised learning in schools. As a methodological approach, we adopted a qualitative perspective in the form of an experience report. One of the responsibilities of the internship is to guide students through challenges, which will become part of their professional routine. However, it is essential to highlight both the positive and negative aspects of supervised practice. When considering engaging in supervised practice, one might initially think of simply giving up a few hours to attend a class. Therefore, I developed this experience by documenting the work involved in supervision practices.

KEYWORDS: Experience. Supervised Internship. Teaching. Education.

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é de suma importância para a formação profissional dos discentes, pois promove a integração entre teoria e prática. Trata-se de uma etapa fundamental na trajetória acadêmica, proporcionando aos estudantes a oportunidade de vivenciar situações reais de ensino, articulando saberes teóricos e experiências práticas. Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio “constitui-se em um momento privilegiado para a análise, problematização e ressignificação das práticas pedagógicas, favorecendo a formação de professores reflexivos e críticos”. Nesse sentido, contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à docência, estabelecendo uma relação dialética entre o conhecimento acadêmico e a vivência no campo de atuação.

O objetivo deste artigo é relatar uma experiência típica de aprendizagem supervisionada nas escolas. A proposta busca despertar no leitor o senso crítico e possibilitar um novo olhar sobre a prática do ensino supervisionado, analisando suas contribuições, potencialidades e abrangência. O estágio supervisionado é parte integrante da matriz curricular dos cursos de licenciatura, sendo indispensável para a formação dos futuros professores. Ele permite aos alunos vivenciar a aplicação prática dos conteúdos aprendidos ao longo do curso, inserindo-os no contexto real do campo escolar. Como afirma Pimenta (2012), “o estágio supervisionado configura-se como um espaço de articulação entre a formação acadêmica e a prática profissional, possibilitando ao estudante refletir sobre os desafios da profissão e construir sua identidade docente”.

Este trabalho, nesse sentido, busca descrever o campo de práticas a partir da observação e da vivência com os alunos, analisando como tais experiências contribuem para a consolidação da aprendizagem. Além disso, propõe reflexões sobre as etapas da formação de professores de Matemática e o impacto dessas vivências na construção de práticas pedagógicas mais eficazes.

Os estágios supervisionados constituem atividades curriculares fundamentais que aproximam os estudantes do campo profissional. De acordo com Pimenta e Lima (2012), “o estágio supervisionado constitui um momento privilegiado para articular a teoria com a prática, oferecendo ao estudante a possibilidade de compreender a realidade escolar e refletir sobre sua futura atuação docente”.

Na formação de professores, o estágio pode transcender os requisitos acadêmicos, preparando os alunos para lidar com as complexidades e desafios que marcam a transição entre o mundo do trabalho e a vida adulta. Espera-se, assim, que desenvolvam habilidades de adaptação, diferenciação e integração frente às exigências profissionais. Este estudo empírico concentra-se nas expectativas e na eficácia das primeiras experiências formativas, destacando como tais vivências influenciam a construção da identidade profissional dos licenciandos.

Nessa prática, o estudante pode delinear a vida profissional que deseja seguir, mas também vivenciar frustrações e redefinir perspectivas. É importante destacar, entretanto, que esses significados não são generalizáveis, variando conforme a experiência individual.

A percepção que temos do campo de estágio é a de que ele é essencial para relacionar os conteúdos aprendidos à prática. O discente, ao observar a dinâmica da sala de aula, pode identificar-se ou não com a profissão docente. Para Souza e Gonçalves (2012, p. 3), “não basta que o estagiário treine sob supervisão; ele também deve repensar os diagnósticos e experiências que teve durante a formação”.

No Estágio Supervisionado I – Gestão e Coordenação Escolar, ainda como discentes do 5º período, tivemos uma experiência marcante, pois foi nesse contexto que identificamos nosso campo de pesquisa e atuação profissional. O primeiro estágio deve ser o mais inclusivo possível, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, como alunos, professores, funcionários, coordenadores, secretários e gestores.

Na prática efetiva em sala de aula, os estagiários têm a oportunidade de compreender diversos conceitos que, muitas vezes, são abordados apenas de forma teórica. Assim, o estágio deve ser encarado como uma oportunidade única, exigindo determinação, empenho e responsabilidade. Para aqueles que não estão dispostos a aprender e a se preparar para a futura carreira, o processo pode se tornar cansativo e pouco produtivo.

A educação é responsável pela transformação e pelo desenvolvimento social; por isso, os professores em formação precisam reconhecer que estão assumindo uma missão que exige comprometimento integral. Nesse contexto, o docente deve ser motivado e engajado com o ensino, realidade que só se concretiza quando os alunos também se dedicam à prática.

2. METODOLOGIA

Como aporte metodológico, recorreremos à pesquisa qualitativa, visto que a discussão deste artigo parte de nossas experiências no estágio supervisionado do curso de Matemática a distância do IFCE. A pesquisa qualitativa é compreendida como uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Segundo Denzin e Lincoln (2005), consiste em um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo visível e, ao mesmo tempo, o transformam. Essas práticas produzem representações diversas, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e memórias.

A escolha dessa abordagem metodológica tem como finalidade captar a complexidade das vivências no estágio supervisionado, reconhecendo a importância da subjetividade e da interpretação na formação dos futuros docentes. O estágio

é, portanto, um espaço de reflexão, no qual se vivenciam os desafios do cotidiano escolar e, simultaneamente, se realiza uma análise crítica acerca do que está sendo aprendido e de como esses conhecimentos podem ser aplicados de forma inovadora e contextualizada.

Para a discussão, partimos do relato de experiência e de nossas vivências na disciplina de estágio supervisionado. Buscamos compreender as dificuldades enfrentadas nesse processo, as etapas de elaboração do relatório e as relações estabelecidas entre o conteúdo aprendido e a prática pedagógica. Como afirma John Dewey (1916), “a educação deve ser concebida como um processo de reconstrução e reorganização da experiência, que dá significado às vivências passadas e amplia a capacidade de conduzir o curso das experiências futuras”. De acordo com Paulo Freire (1996), o relato de experiências também constitui uma forma de construção do conhecimento, pois permite não apenas revisitar vivências, mas ressignificá-las à luz de novas perspectivas.

As aulas curriculares são entendidas como espaços práticos que aproximam os alunos da realidade de sua área de estudo e os ajudam a compreender diferentes teorias. Trata-se de um componente curricular essencial para o desenvolvimento dos graduandos, funcionando como elo de ligação entre universidade e sociedade. Essa conexão possibilita a integração com a realidade social e com o processo de desenvolvimento do ambiente educativo, permitindo verificar, na prática, a aplicabilidade das teorias estudadas durante a formação acadêmica.

A integração entre teoria e prática, portanto, ocorre não apenas no âmbito do conteúdo acadêmico, mas também na vivência direta das situações cotidianas da sala de aula. É nesse espaço que os estagiários se deparam com desafios inesperados, que exigem flexibilidade, criatividade e inovação. Essa articulação prática entre teoria e ação oferece aos alunos um campo fértil para o desenvolvimento de novas metodologias, abordagens pedagógicas inclusivas e, sobretudo, uma visão crítica da realidade educacional.

Os estágios supervisionados constituem, assim, um eixo fundamental no processo de formação docente, pois proporcionam aos graduandos um contato direto com o cotidiano da profissão. Por meio dessas experiências, os educandos começam a se reconhecer como futuros professores, enfrentando pela primeira vez os desafios do magistério, aprendendo a dialogar, a escutar e a utilizar linguagens e conhecimentos distintos daqueles de seu meio social.

3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO SUPERIOR

O principal desafio enfrentado pelos alunos ao longo de sua formação é articular a prática com a teoria. Essa dificuldade decorre da complexidade em aplicar conceitos teóricos em situações concretas, o que exige do estudante um esforço contínuo de reflexão e adaptação. Caso tal obstáculo não seja superado, ou ao menos minimizado, durante a vida acadêmica, a dificuldade tende a se refletir diretamente em sua atuação profissional, comprometendo a qualidade do trabalho desempenhado.

De acordo com Fávero (1992, p. 65), “um indivíduo não se torna especialista somente após concluir o bacharelado. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma.” Essa afirmação reforça a ideia de que o estágio supervisionado constitui uma ferramenta indispensável na formação docente, por possibilitar a construção dessa práxis.

Mas, afinal, o que é o estágio? O Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior, de ensino médio regular (antigo 2º grau) e supletivo. Segundo esse decreto, em seu artigo 2º:

Considera-se estágio curricular (...) as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizadas na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

A forma como muitas universidades implementam **a prática supervisionada ainda está relacionada ao fato de** Ostermann (2001, p. 1) ter constatado que a maioria dos cursos não superou o modelo 3+1, introduzido em 1962. Esse modelo consiste nos três primeiros anos voltados ao ensino técnico, com o objetivo de aprofundar conhecimentos específicos na área de educação e metodologia, seguidos de mais um ano de formação pedagógica destinada aos professores de disciplinas. Esse último ano funciona como espaço de aplicação prática da docência e de formação orientada (OSTERMANN, 2001; ECHEVERRIA; BENITE; SOARES, 2010, p. 2).

Contudo, esse modelo tradicional vem sendo substituído por uma abordagem incentivada pela nova legislação, que exige 400 horas de formação prática e outras 400 horas de prática adicional. A prática supervisionada no estágio permite ao estudante conectar a teoria acadêmica à realidade do ambiente escolar, estimulando o raciocínio crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, preparando-o para os desafios da profissão. Além disso, o estágio possibilita ao futuro professor refletir sobre a realidade educacional, desenvolver estratégias de intervenção e compreender seu papel como agente de transformação social.

O estágio, assim, torna-se uma prática formativa e uma forma de especialização à medida que é conduzido por um professor, permitindo aos alunos vivenciar o que aprenderam na universidade e perceber como esses conhecimentos podem ser aplicados na prática. Essa experiência contribui para preencher a lacuna existente entre teoria e prática, funcionando como uma ferramenta capaz de promover mudanças significativas na inserção dos futuros docentes no mercado de trabalho e na melhoria da realidade educacional brasileira, frequentemente marcada por desafios estruturais.

É fundamental que os futuros educadores desenvolvam novas perspectivas sobre o ambiente escolar, elaborem intervenções pedagógicas e reflitam sobre o papel que ocuparão como professores (JANUÁRIO, 2008). Durante o estágio, os estudantes percebem que o conhecimento teórico adquirido na universidade não é suficiente por si só. Eles passam a atuar como profissionais em formação no campo educacional, aplicando seus saberes ao máximo dentro do contexto em que se encontram. É a vivência prática, marcada pelo cotidiano escolar, que torna o ensino a atividade primordial na constituição da identidade docente.

Essa etapa da formação prática é caracterizada pela necessidade de adaptação às complexidades do ambiente escolar. Nesse contexto, os futuros educadores aprendem a lidar com desafios como a gestão de diferentes perfis de estudantes, o uso de metodologias diversificadas e a abordagem de conteúdos que frequentemente exigem criatividade para despertar o interesse dos alunos. Essas experiências consolidam a percepção de que a formação docente vai além da simples transmissão de conhecimentos, englobando o desenvolvimento de habilidades como liderança, comunicação efetiva e empatia.

O estágio supervisionado funciona como uma ponte entre o que é ensinado nas disciplinas teóricas e o que é exigido na prática. É nesse processo que o estudante compreende que ser professor significa muito mais do que dominar conteúdos acadêmicos: implica entender o papel social da educação e atuar como mediador entre o conhecimento e a realidade dos alunos. Essa etapa promove uma visão mais crítica e reflexiva sobre os próprios métodos de ensino, além de incentivar a criação de estratégias para enfrentar os desafios estruturais, sociais e culturais da educação pública no Brasil.

Ao vivenciar situações práticas, o estagiário é desafiado a propor soluções e a se posicionar como agente transformador. Essa postura, decorrente das experiências vividas, prepara o futuro professor para superar as limitações impostas pelo sistema educacional, elaborando alternativas que beneficiem o processo de ensino-aprendizagem e contribuam para a formação integral dos estudantes.

O envolvimento direto com a realidade escolar possibilita ao estagiário desenvolver competências essenciais, como capacidade de adaptação, trabalho em equipe e resolução de problemas em cenários complexos. Ao enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula, o futuro professor não apenas aplica os conhecimentos teóricos adquiridos, mas também reflete criticamente sobre suas práticas e estratégias pedagógicas. Esse processo contínuo de reflexão é indispensável para a formação de docentes capazes de promover mudanças significativas na educação.

Além disso, o estágio supervisionado proporciona ao estudante uma oportunidade única de dialogar com diferentes atores da comunidade escolar, como gestores, professores e famílias. Esse diálogo favorece a compreensão das dinâmicas e demandas específicas de cada contexto, estimulando a elaboração de intervenções pedagógicas mais eficazes e contextualizadas. Dessa forma, o estágio transforma-se em um espaço de construção coletiva, no qual o professor em formação aprende a valorizar a escuta ativa e a empatia como ferramentas indispensáveis para uma prática docente transformadora.

Essa prática didática estabelece um diálogo entre as disciplinas de formação e os conteúdos que compõem a base curricular definida no artigo 26 da LDB (2018, pp. 19-20). Como aplicação concreta deste estudo, propomos examinar o currículo de estudos históricos desenvolvido durante o período de formação no ensino fundamental.

4. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O CAMPO DE OBSERVAÇÃO

O Estágio Supervisionado é de extrema relevância, assim como os resultados obtidos por meio dessa disciplina. Enquanto componente curricular, o estágio desempenha um papel fundamental no processo de formação, sendo responsável por inserir o aluno no campo profissional. Ele possibilita ao acadêmico a análise contextual da realidade educacional, oferecendo uma visão ampla do cotidiano escolar, o que se mostrou de grande valia.

Além disso, a partir da observação das aulas ministradas pelo professor de Matemática, foi possível constatar que ser professor não se resume a dominar um conteúdo e transmiti-lo sem considerar o sujeito que o recebe. O professor é, de fato, um mestre que compartilha os saberes já construídos, mas, acima de tudo, deve ser um amigo e um companheiro, capaz de acolher, dialogar e compartilhar problemas e alegrias. Segundo Freire:

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. (FREIRE, 196, p 97).

É fundamental saber quando cobrar rigor da turma e quando proporcionar momentos de descontração, de modo a favorecer um rendimento que supere as expectativas. Esse equilíbrio, indispensável ao docente, não se adquire da noite para o dia, mas é construído com tempo e experiência. Para mim, o estágio representou uma realização profissional que guardarei sempre em minhas lembranças, especialmente pelas possíveis ações que os professores podem adotar para conciliar ensino e aprendizagem.

O artigo de Selma Garrido Pimenta e Socorro Lucena (2005/2006), sobre o estágio supervisionado, discute a importância dessa experiência como componente essencial da formação docente, destacando sua relevância para a construção da prática pedagógica dos futuros professores. O estágio é apresentado como um espaço de imersão em que a teoria aprendida na universidade se conecta com a prática vivenciada nas escolas, possibilitando uma reflexão crítica sobre o ensino.

As autoras apontam que, embora essencial, o estágio muitas vezes é reduzido a uma prática de observação e reprodução de modelos, o que pode limitar a capacidade dos estagiários de refletir e inovar em suas abordagens pedagógicas. Para superar essas limitações, defendem a necessidade de repensar a organização e a orientação do estágio nas instituições de ensino superior.

A ênfase deve recair na criação de um ambiente em que os estagiários possam não apenas observar, mas também atuar de forma ativa e reflexiva, transformando o estágio em um espaço de experimentação e inovação. Isso requer mudanças tanto nas práticas pedagógicas da universidade quanto nas das escolas, de modo a consolidar uma verdadeira integração entre teoria e prática e permitir que os futuros docentes se posicionem criticamente diante dos desafios do contexto educacional.

A pesquisa também evidencia a necessidade de pensar o estágio e os programas de iniciação à docência de forma integrada, a fim de evitar a fragmentação do processo formativo e garantir a articulação entre teoria e prática. As autoras ressaltam que a formação docente deve contemplar não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a reflexão crítica sobre a prática, desafiando modelos tradicionais de ensino e incentivando a busca por formas inovadoras de preparar professores.

O estágio, quando associado a programas de iniciação à docência, enriquece a experiência do futuro professor, que passa a se envolver em atividades de pesquisa e extensão. Tais programas ultrapassam os limites do estágio supervisionado e oferecem uma formação contínua, permitindo ao estudante construir um conhecimento mais amplo, que vai além da universidade. Essa experiência ampliada favorece uma educação mais reflexiva, articulando as necessidades da escola às demandas da sociedade contemporânea e preparando os docentes para lidar com as constantes transformações do cenário educacional.

A integração entre os estágios supervisionados e os programas de iniciação à docência é fundamental para consolidar uma formação mais articulada e significativa. Quando bem planejados, esses programas não apenas oferecem experiências práticas aos estudantes, mas também os desafiam a refletir sobre sua atuação em sala de aula e a repensar práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Essa integração torna-se ainda mais relevante em um contexto educacional no qual a fragmentação entre teoria e prática é um dos maiores entraves à formação de professores críticos e reflexivos.

Além disso, tais iniciativas têm o potencial de transformar a prática docente ao incentivar os futuros professores a participar ativamente de projetos de pesquisa e extensão. Esse envolvimento possibilita uma melhor compreensão dos desafios enfrentados por gestores, professores e alunos nas escolas públicas, ao mesmo tempo em que abre espaço para o desenvolvimento de novas metodologias, para a experimentação de abordagens diferenciadas e para a reflexão sobre o impacto das ações no processo de ensino-aprendizagem.

O estágio supervisionado, aliado aos programas de iniciação à docência, também contribui para o fortalecimento de competências como liderança, resolução de problemas e capacidade de adaptação, preparando o futuro professor para lidar com as adversidades da prática docente. Essa preparação vai além do domínio dos conteúdos disciplinares, incorporando uma visão mais ampla do papel social do professor como agente de transformação dentro e fora da sala de aula.

Ao integrar teoria e prática de maneira consistente, essas iniciativas ajudam os futuros docentes a compreenderem o estágio não apenas como um requisito acadêmico, mas como um momento essencial de aprendizado e crescimento profissional. Assim, fortalece-se uma formação mais coesa, que valoriza a prática reflexiva e o compromisso com a melhoria da qualidade da educação.

Esse estudo, portanto, pode enriquecer a reflexão sobre o estágio supervisionado, pois oferece uma perspectiva que vai além da simples observação, ressaltando o estágio como um espaço de análise crítica e de transformação no processo de formação do professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado consolida-se como uma experiência transformadora e essencial para a formação docente. Durante essa vivência, foi possível compreender a importância da articulação entre teoria e prática, evidenciando como a aplicação dos conhecimentos acadêmicos em situações reais contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para a construção da identidade profissional.

Essa experiência possibilitou uma compreensão mais aprofundada das demandas e dos desafios do cotidiano escolar, além de evidenciar a relevância do papel do professor como mediador do conhecimento e facilitador da aprendizagem. O contato direto com a sala de aula trouxe insights valiosos sobre a complexidade do ensino e sobre a necessidade de adaptação e sensibilidade diante das diferentes realidades dos alunos.

Portanto, o estágio supervisionado não apenas amplia a perspectiva sobre a profissão, mas também promove uma reflexão crítica e contínua acerca das práticas pedagógicas. Essa etapa do processo formativo reforça o compromisso com uma educação transformadora, fundamentada na dedicação, na empatia e na inovação. Conclui-se, assim, que o estágio supervisionado é, indubitavelmente, uma ponte indispensável entre a formação acadêmica e o exercício responsável e eficaz da docência.

REFERÊNCIAS

COSTA, Leandro de Almeida.; SILVA, Luís Maia da. **O Estágio Supervisionado do Ensino Superior na Formação do Profissional Docente do Curso de História-Licenciatura**. Anais Conedu, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID11475_15082019170503.pdf. Acesso em: 18 de agosto 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEWEY, John. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. New York: Macmillan, 1916.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão**. In: ALVES, Nilda (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

JANUARIO, G. **O Estágio Supervisionado E Suas Contribuições Para A Prática Pedagógica Do Professor**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Gilberto_06.pdf>. Acesso em: 18 de agosto 2025.

OSTERMANN, F., **O debate sobre as licenciaturas no Brasil**. Em: Sociedade Brasileira de Física. **Proposta de diretrizes para professores de educação básica**, 2001. Disponível em <<http://www.sbfisica.org.br>> Acesso em: 18 de agosto 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: diferentes concepções.** *Revista Poiesis*, v. 3 e 4, pág. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 18 de agosto 2025.

SANTOS, Maria da Silva. **A importância do estágio supervisionado para a formação de professores.** 2012. Disponível em: [https://unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2012/ccs/importancia %20do %20estagio %20supervisionado %20para %20a %20formacao %20de %20professores .pdf](https://unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2012/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf) . Acesso em: 18 de agosto 2025.

SOUZA, Maria Darliane Araújo de; GONÇALVES, Antônia Evangelina Custódio. **Relato de experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado no ensino de ciências em uma escola de educação básica em Itapipoca-CE.** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/4e0cb6fb5fb446d1c92ede2ed8780188.pdf>. Acesso em: 18 de agosto 2025.



C A P Í T U L O 2

TECNOLOGIAS GEOESPACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O USO E A IMPORTÂNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

José Mácio Ramalho Teódulo

Graduação em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Mestrado em Geociências pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará - UFC
<http://lattes.cnpq.br/5458908902166726>
<https://orcid.org/0000-0002-5458-4633>
Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, PB, Brasil

Carlos da Silva Cirino

Formação e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB
<http://lattes.cnpq.br/7926399757987510>
<https://orcid.org/0000-0003-4468-3686>
Universidade Estadual da Paraíba, Araruna, PB, Brasil

Giovanna Barroca de Moura

Bacharelado em Pedagogia, Licenciatura em Psicologia e Formação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/3632243014562568>
<https://orcid.org/0000-0001-7970-4323>
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil

Marcos José Ramalho Teódulo

Bacharel em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestrado em Geociências pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Doutorado em Geoquímica e Petrologia pela Universidade Federal do Pará – UFPA
<http://lattes.cnpq.br/7658834159019725>
<https://orcid.org/0009-0004-7614-3080>
Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil

RESUMO: As tecnologias geoespaciais têm transformado significativamente o ensino de Geografia ao integrarem recursos digitais ao processo de aprendizagem. Este trabalho tem como objetivo discutir e analisar de que forma o uso das geotecnologias pode contribuir para o ensino da disciplina. Apresentam-se as principais ferramentas digitais disponíveis e suas contribuições para as práticas pedagógicas. Os métodos

adotados incluíram revisão bibliográfica sobre o impacto das tecnologias geoespaciais na educação geográfica, análise de aplicativos especializados e atividades que integrem essas tecnologias ao cotidiano escolar. Foi examinada a eficácia desses recursos na ampliação da compreensão dos alunos sobre conceitos geográficos e no desenvolvimento de habilidades cartográficas. Os resultados indicam que as tecnologias geoespaciais vêm revolucionando o ensino de Geografia. Ferramentas como *Desktop GIS*, *WebGIS* e *Google Earth* permitem a análise de paisagens locais e globais sem a necessidade de sair da sala de aula. O uso de dispositivos móveis e a computação em nuvem favorece a coleta de dados em tempo real, tornando smartphones e tablets elementos indispensáveis na arquitetura moderna dos Sistemas de Informação Geográfica (SIG). Aplicativos como o *QField* otimizam o levantamento de dados de campo, enquanto o sensoriamento remoto promove habilidades cartográficas ao conectar os conteúdos à realidade dos estudantes. Essas tecnologias têm tornado as aulas mais dinâmicas, interativas e alinhadas ao cotidiano dos discentes. Concluiu-se que o uso das tecnologias geoespaciais na educação geográfica dinamiza o ambiente escolar, tornando-o mais participativo e conectado à realidade social e cultural dos alunos. As práticas e mediações pedagógicas são essenciais para integração desses recursos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a alfabetização e o letramento digital emergem como competências fundamentais para análise e interpretação de dados geográficos, preparando os estudantes para uma sociedade cada vez mais digitalizada.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Geoespaciais. Ensino Geografia. Práticas Pedagógicas.

GEOSPATIAL TECHNOLOGIES IN GEOGRAPHY TEACHING: THEIR USE AND IMPORTANCE IN PEDAGOGICAL PRACTICES

ABSTRACT: Geospatial technologies have significantly transformed geography teaching by integrating digital resources into the learning process. The aim of this study was to discuss and analyse how the use of geotechnologies can contribute to the teaching of geography. To present the main digital tools available and their contribution to teaching practices. The methods used included a literature review on the impact of geospatial technologies on geography education, an analysis of geospatial applications, and activities that incorporate these technologies. The effectiveness of these tools in improving students' understanding of geographical concepts and their cartographic skills was examined. The results showed that geospatial technologies have revolutionised geography teaching. Tools such as *Desktop GIS*, *WebGIS* and *Google Earth* make it possible to analyse local and global landscapes without leaving the classroom. Mobile devices and cloud computing have facilitated the collection of geospatial data in real time, making smartphones

and tablets indispensable in the modern architecture of Geographic Information Systems (GIS). Applications such as *QField* optimise the collection of field data. Remote Sensing, in turn, promotes cartographic skills by connecting the subject content with the students' reality. These technologies have made geography lessons more dynamic, interactive and connected to students' everyday lives. Pedagogical practices and mediation are key to integrating these tools into teaching effectively. Digital literacy and digital alphabetization have emerged as crucial skills for interpreting and analysing geographical data, preparing students for an increasingly digitalised world and promoting a deeper understanding of geographical phenomena and their interactions.

KEYWORDS: Geospatial Technologies. Geography Teaching. Pedagogical Practices

1. INTRODUÇÃO

Diante das transformações sociais, políticas e econômicas que caracterizam a sociedade contemporânea e dos impactos diretos dessas mudanças na educação torna-se imprescindível adaptar-se às novas demandas do tempo presente. Nessa perspectiva, a evolução tecnológica oferece um repertório inovador de ferramentas, métodos e dados que potencializam o processo de ensino-aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes.

A tecnologia, compreendida como a ciência dos meios (Scruton, 1983), transforma conhecimento em bens e serviços. Embora frequentemente associada aos computadores digitais e à internet, sua presença no contexto educacional é ampla e contínua, abarcando metodologias, saberes e práticas que devem ser utilizados de forma planejada, crítica e alinhada aos objetivos pedagógicos. Nesse cenário, o papel do professor é central, exigindo domínio articulado de conteúdos didáticos, conhecimentos específicos e recursos tecnológicos.

No ensino de Geografia, as tecnologias geoespaciais provocaram mudanças significativas na forma de visualizar, representar e comunicar a Informação Geográfica (IG). Ao facilitar a compreensão dos conteúdos e favorecer o desenvolvimento do raciocínio espacial, essas ferramentas tornam a disciplina mais acessível, envolvente e conectada ao cotidiano discente. As geotecnologias abrem caminhos promissores para a educação geográfica, ao oferecer uma diversidade de dados – como imagens de satélites, mapas digitais, aplicativos especializados e dispositivos de geolocalização – articulados a modernos equipamentos de interação espacial, como os Sistemas de Informação Geográfica (SIG), os Sistemas Globais de Navegação por Satélite (GNSS), o Sensoriamento Remoto, os Globos Virtuais e o *WebGIS*.

As Tecnologias Digitais (TD) estão fortemente interligadas à internet e à *World Wide Web*, impactando não apenas o campo da educação – em seus aspectos teóricos e práticos –, mas também diversas esferas sociais, como a saúde, a justiça, a segurança e o comércio. Independentemente das relações presenciais, o mundo virtual tem moldado formas de sentir, agir, conhecer e interagir. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) entrelaçam-se à cultura histórica, conformando o que se denomina Cultura Digital (CD), um ambiente que redefine material e simbolicamente a experiência humana.

A partir desse cenário, algumas questões norteiam esta reflexão: de que maneira as ferramentas digitais ampliam e qualificam o ensino de Geografia? Quais são os dispositivos mais utilizados, considerando sua acessibilidade e funcionalidade? Como essas tecnologias podem ser incorporadas no espaço educacional? De que forma as práticas pedagógicas podem mediar esses processos e minimizar as dificuldades no ensino aprendizagem?

Este artigo tem como objetivo geral discutir e analisar como o uso das geotecnologias pode contribuir para o ensino de Geografia. Especificamente, busca-se definir o conceito de geotecnologias, suas funcionalidades e aplicações na área; apresentar as principais ferramentas digitais utilizadas no ensino aprendizagem; e refletir sobre como essas tecnologias podem enriquecer as práticas e mediações pedagógicas em sala de aula.

A relevância deste estudo reside no reconhecimento das tecnologias digitais como alinhadas estratégicas para o ensino de Geografia. Justifica-se, ainda, por evidenciar o papel da Cultura Digital na renovação das práticas pedagógicas, destacando como as geotecnologias – enquanto campo de conhecimento teórico-aplicado – se articulam às TDICs, constituindo-se como instrumentos essenciais, urgentes e necessários na formação acadêmica e profissional dos estudantes. Ao identificar os principais dispositivos disponibilizados por plataformas digitais, o texto propõe a ampliação de um debate crítico e reflexivo sobre fundamentos teóricos práticos e metodológicos.

Por fim, destaca-se a importância da informação geográfica na compreensão das interações, processos e padrões dos fenômenos físicos e humanos no espaço geográfico. A discussão aborda as bases da ciência da Geoinformação sob uma perspectiva conceitual, funcional, histórica, teórica e aplicada, considerando sua centralidade na formação de professores de Geografia.

A primeira seção do artigo apresenta o uso dos SIGs e do *WebGIS* no contexto educacional. As seções seguintes exploram outras tecnologias geoespaciais recorrentes no ensino da disciplina, como os Globos Virtuais (com destaque para o *Google Earth*), o Sensoriamento Remoto e os GNSS, com ênfase no aplicativo *QField*. A última seção discute a integração dessas ferramentas digitais às práticas e mediações pedagógicas.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica e análise prática de recursos tecnológicos aplicados ao ensino de Geografia. Foram examinados estudos acadêmicos – artigos, capítulos de livros e publicações especializadas – que discutem o impacto das tecnologias geoespaciais na educação geográfica, com ênfase na promoção de habilidades cartográficas e no fortalecimento da compreensão conceitual dos alunos. Também foram analisados aplicativos como o *Google Earth* e o *QField*, considerando sua funcionalidade didática, acessibilidade e potencial de mediação pedagógica. Por fim, observou-se o uso dessas ferramentas em práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, a fim de verificar sua efetividade na construção do raciocínio espacial e no engajamento dos estudantes durante o processo de aprendizagem.

3. AS TECNOLOGIAS GEOESPACIAIS: BREVES CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS, HISTÓRICAS E O USO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As tecnologias geoespaciais, ou simplesmente geotecnologias, constituem um conjunto integrado de conhecimentos, metodologias, equipamentos e técnicas voltadas à coleta, armazenamento, processamento, análise, visualização e disponibilização de dados georreferenciados. Tais recursos revolucionaram as formas de observação da Terra, ao integrarem aplicativos, navegadores, plataformas e dispositivos conectados em rede, promovendo eficiência no monitoramento ambiental, no planejamento territorial e na tomada de decisões estratégicas. Além disso, trouxeram avanços significativos para o ensino e a pesquisa, impactando positivamente diferentes esferas da sociedade, como governo, indústria e economia.

A Geografia e as tecnologias geoespaciais mantêm uma relação intrínseca: enquanto a Geografia investiga as interações, os processos e a organização espacial dos geossistemas sob perspectivas políticas, econômicas, culturais e ambientais, as geotecnologias oferecem as ferramentas para explorar, representar e analisar tais aspectos. A incorporação de instrumentos como globos virtuais, smartphones, mapas interativos, *softwares* de SIG, *WebGIS* e geoportais tem tornado a Geografia uma disciplina cada vez mais atual, dinâmica e conectada com o cotidiano. Em suma, essas tecnologias funcionam como força propulsora da Geografia moderna, consolidando a integração entre mídias digitais e geolocalização.

A trajetória histórica das geotecnologias é marcada por uma evolução contínua, que vai desde as representações cartográficas em argila da Babilônia até as inovações digitais contemporâneas. As contribuições dos gregos, com a construção de mapas e instrumentos náuticos, e dos egípcios, com técnicas de agrimensura, formaram

os pilares da cartografia científica. Posteriormente, os mapas portulanos do final da Idade Média, auxiliados pela introdução da bússola, consolidaram avanços fundamentais que permitiram o surgimento dos primeiros métodos sistemáticos de representação espacial.

Durante a modernidade, o aprimoramento das triangulações e das projeções cartográficas impulsionou o avanço da cartografia no contexto da expansão colonial europeia. A topografia sistemática fortaleceu os cadastros territoriais, e a aerofotogrametria, aplicada inicialmente para fins militares, evidenciou o valor estratégico da informação espacial. Já na segunda metade do século XX, o lançamento dos satélites artificiais e o surgimento do Sensoriamento Remoto orbital marcaram um salto tecnológico expressivo, culminando no desenvolvimento da geodésia espacial e dos sistemas de radionavegação.

O advento da era digital, entre as décadas de 1960 e 1980, promoveu uma reconfiguração profunda das geotecnologias. O surgimento da informática e da cartografia digital viabilizou o desenvolvimento dos Sistemas de Informação Geográfica (SIG), cujos alicerces teórico metodológicos e as origens do SIG na Geografia “apoiam-se nos paradigmas da escola geométrica ou espacial da Geografia” (Ferreira, 2007, p. 104). Inicialmente utilizados como ferramentas computacionais rudimentares, os SIGs evoluíram rapidamente, mesmo em um contexto em que as estações gráficas ainda se encontravam em estágio inicial (Menezes; Fernandes, 2018), transformando-se em instrumentos robustos capazes de resolver problemas geográficos complexos.

Embora à primeira vista os SIGs possam parecer sistemas técnicos e complexos, sua compreensão depende do contexto de uso. “O estágio moderno dos SIG data do início dos anos 1980 quando o preço dos computadores suficientemente potentes caiu abaixo de um nível crítico” (Longley *et al.*, 2015, p. 18). Na década seguinte, os SIGs passaram a ser integrados com tecnologias como o sensoriamento remoto e os Sistemas Globais de Navegação por Satélite (GNSS), além de conectarem-se à internet, permitindo o acesso remoto aos seus componentes e eliminando barreiras geográficas por meio do ciberespaço.

A ascensão da Web 2.0 e o surgimento da chamada GeoWeb impulsionaram uma nova fase da Cartografia, marcada pela interatividade, participação ativa dos usuários e integração em nuvem. *Softwares* como o *MapServer*, de código aberto, permitiram a publicação de dados espaciais e o desenvolvimento de aplicações cartográficas interativas na web. Esse movimento favoreceu a popularização dos *WebGIS* – aplicações baseadas em rede que integram as funcionalidades dos GISs com os recursos da internet, como HTTP, HTML, JavaScript, APIs, KML, entre outros.

A arquitetura dos *WebGIS* é organizada em três níveis principais: no topo, encontra-se a camada de dados, composta pelos clientes *WebGIS* – interfaces interativas que possibilitam ao usuário comum acessar mapas e atributos por meio de dispositivos diversos, como smartphones, tablets e laptops. O nível intermediário é composto pelos servidores *WebGIS*, responsáveis por processar solicitações, definir os temas e controlar as funcionalidades das aplicações (Fu, 2015). Por fim, na base estrutural, estão os servidores de banco de dados *GIS*, que armazenam e gerenciam, de forma estruturada, os dados geoespaciais essenciais para o funcionamento do sistema como um todo.

Nesse cenário, tanto os SIGs quanto os *WebGIS* despontam como mídias fundamentais na difusão do conhecimento geográfico (Kerski, 2003; Baker; White, 2003; Gatrell, 2004; Artvinli, 2010; Curto, 2011; Ferreira; Castiglione, 2018; Gottschalk; Weise, 2023). Essas tecnologias possibilitam aos estudantes visualizar padrões espaciais, interpretar fenômenos e desenvolver análises multiescalares e multifatoriais, aprofundando a compreensão das relações entre forma, função, estrutura e processo.

Deste modo, as tecnologias geoespaciais consolidam-se como ferramentas indispensáveis para a pesquisa científica, o ensino de Geografia e a tomada de decisão em diversas áreas, promovendo a produção, o uso e a circulação qualificada de mapas e informações espaciais.

3.1 Outras tecnologias espaciais utilizadas no ensino da Geografia

Entre os recursos mais inovadores aplicados ao ensino de Geografia, destacam-se os Globos Virtuais – plataformas baseadas na Web que exibem informações geoespaciais e outros serviços associados a partir de servidores remotos. Essas ferramentas têm se consolidado como alternativas didáticas atrativas devido à excelente relação custo-benefício, sobretudo em versões gratuitas como o *Google Earth*. Esse aplicativo geoespacial, considerado referência nesse segmento, oferece mapas, fotografias aéreas e imagens de satélite em alta resolução, ainda que a qualidade varie conforme a localização analisada.

Além de visualizar imagens, o *Google Earth* permite importar, exportar e sobrepor uma grande diversidade de arquivos vetoriais e raster, por meio de uma interface amigável e intuitiva. Lançado em 2005, rapidamente se tornou um fenômeno social, impulsionando o ensino e a pesquisa em diversos campos da Geografia. Essa tecnologia favorece o desenvolvimento de conhecimentos espaciais e competências cartográficas, por meio da articulação de milhares de imagens organizadas em ‘tiles’, formando mosaicos da Terra, da Lua e até de Marte.

Com ele, é possível localizar regiões, examinar aspectos fisiográficos, calcular áreas e distâncias, criar formas geométricas, estabelecer rotas e visualizar imagens históricas e atuais em 2D e 3D. O usuário também pode controlar o zoom, ajustar a inclinação,

girar o globo em 360 graus, criar perfis de elevação, inserir marcadores, coletar dados de interesse e elaborar mapas. Dessa forma, a ferramenta se apresenta como uma fonte valiosa de dados para alunos, professores e pesquisadores, promovendo o ensino de Geografia tanto na educação básica quanto no ensino superior (Lisle, 2006; Crowder, 2007; Antunes, 2013; Huang, 2018).

A evolução dos dispositivos móveis contribuiu significativamente para o avanço das geotecnologias. Atualmente, mais de 70% do tráfego da Web tem origem em smartphones e tablets, que se consolidaram como porta de entrada para a nuvem e interfaces centrais nos sistemas de informação (Fu, 2025). A capacidade de localização desses aparelhos os transforma em instrumentos estratégicos para a coleta de dados geoespaciais em tempo real, tornando-se elementos-chave na arquitetura dos Sistemas de Informação Geográfica (SIG).

Nesse contexto, destaca-se o aplicativo *QField*, desenvolvido pela *OPENGIS.ch* e compatível com os sistemas iOS e Android. Essa ferramenta tem despertado o interesse de profissionais da geoinformação por permitir a coleta, visualização e edição de dados espaciais diretamente em campo. Sua integração com o *software Quantum GIS* possibilita o processamento e a atualização das informações de forma sincronizada e em tempo real, tanto online quanto offline. O *QField* pode ser vinculado a bancos de dados externos ou utilizado com formatos geoespaciais simples, o que o torna bastante versátil.

Com ele, é possível realizar levantamentos geográficos, editar atributos, coletar pontos em diversos sistemas de coordenadas, calcular áreas, perímetros e distâncias, além de construir formulários e metadados. Sua interface intuitiva facilita o planejamento e a execução das atividades de campo, tornando-as mais dinâmicas, eficientes e interativas. O *QField* trata-se, portanto, de um recurso valioso para potencializar o ensino-aprendizagem na disciplina de Geografia.

O Sensoriamento Remoto, por sua vez, pode ser compreendido como a ciência, arte e técnica de obtenção de informações sobre objetos, áreas ou fenômenos sem contato físico direto (Jensen, 2014). Essa metodologia é amplamente utilizada no ensino e na pesquisa geográfica, uma vez que viabiliza a coleta de dados sobre a superfície terrestre por meio de imagens geradas à distância (Florenzano; Santos, 2003; Carvalho, 2006; Jensen, 2014; Santos; Piroli, 2015; Borges; Pacheco, 2018).

Florenzano (2008) destaca a relevância do Sensoriamento Remoto na captação de informações espaciais. Já Jensen (2014, p. 7) afirma que “o sensoriamento remoto pode fornecer informações básicas de variáveis biofísicas, incluindo localização, elevação, profundidade, biomassa, temperatura, e teor de água”. Nesse sentido, o uso pedagógico do Sensoriamento Remoto aproxima os conteúdos escolares da realidade social e cultural dos estudantes.

Essa abordagem permite identificar problemas locais, analisar transformações nos padrões de organização espacial ao longo do tempo e explorar questões ambientais em áreas urbanas e rurais. Além disso, os produtos derivados do Sensoriamento Remoto, como imagens de satélite e mapas temáticos, favorecem a leitura, análise e interpretação espacial, promovendo o desenvolvimento de habilidades cartográficas. Assim, o uso dessas ferramentas fortalece as práticas pedagógicas e contribui para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

3.2 O uso das tecnologias, as práticas e mediações pedagógicas no processo de ensino.

De modo geral, observa-se que o ensino de Geografia nas escolas ainda se apoia, predominantemente, em aulas expositivas, com ênfase nos aspectos físicos da disciplina e focado em regiões distantes da realidade dos estudantes. Essa abordagem costuma restringir-se aos recursos ilustrativos dos livros didáticos, sem utilizar ferramentas atrativas que promovam a inserção do aluno em seu meio social e estimulem uma percepção espacial mais crítica e transformadora. Nesse contexto, o uso de artefatos digitais pode contribuir de forma significativa, tanto no aspecto didático quanto pedagógico, impactando diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

No ambiente escolar, as Tecnologias Digitais (TDs) têm provocado mudanças nas práticas pedagógicas, suscitando novas reflexões e diálogos sobre o papel do professor e das metodologias. As ferramentas, técnicas e procedimentos digitais impõem novas posturas, que se integram às práticas tradicionais de ensino. Elas têm o potencial de conectar o conteúdo acadêmico à realidade dos estudantes, possibilitando criações, colaborações e aprendizados a partir de suas experiências e vivências sociais.

Segundo Martins-Júnior, Martins e Dias (2023), o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) permite “estabelecer redes de aprendizagem e também se configuram como dispositivos de apropriação e mobilização dos conteúdos e conceitos envolvidos no ensino de Geografia” (p. 223). Do ponto de vista das práticas docentes, os autores defendem que essas tecnologias não apenas mobilizam o alunado, como também estimulam a construção de novas metodologias, formas avaliativas e diferentes maneiras de conceber os objetos de estudo da Geografia.

As práticas pedagógicas compreendem intervenções, ações ou estratégias voltadas à promoção da aprendizagem. Envolvem métodos que vão desde a exposição de conteúdos até a apresentação de atividades práticas. Já as mediações pedagógicas dizem respeito à relação interacional entre professor, aluno e conhecimento. Nesse

contexto, o foco se volta ao discente, considerando o processo de internalização de instrumentos, símbolos e significados culturais. Entre as diversas abordagens existentes sobre mediação, destaca-se a perspectiva de Vygotsky (2007).

Para Vygotsky (2007), a mediação ocorre por meio de instrumentos e signos que orientam o comportamento humano. Os instrumentos regulam ações externas, enquanto os signos, como a linguagem, são ferramentas psicológicas internalizadas. O conceito de mediação pressupõe uma ação intermediária entre o sujeito e o objeto do conhecimento – sendo o professor um desses mediadores. É por meio dessa relação que o indivíduo interpreta o mundo, constrói significados e desenvolve suas funções cognitivas superiores, como o pensamento.

A ação mediada entre aluno, professor e conhecimento é fundamental para o desenvolvimento humano. Os instrumentos e os signos, ao intermediarem a relação entre o sujeito e o mundo, ampliam a capacidade de compreensão da realidade. Eles também atuam como catalisadores de novas aprendizagens, reinvenções e produções de conhecimento. Enquanto os instrumentos regulam o comportamento, os signos mobilizam o pensamento e ampliam a consciência. Ao intervir sobre o mundo, o sujeito transforma tanto a si quanto a realidade que o cerca, aprimorando suas formas de agir e pensar.

Nesse sentido, a TDICs, enquanto ferramentas culturais e históricas, não são apenas dispositivos técnicos. São instrumentos simbólicos que organizam comportamentos, influenciam ações e transformam processos comunicativos. Segundo Costa, Duquevez e Pedroza (2015), essas tecnologias são mediadoras do conhecimento e atuam na construção de novos modos de socialização, aprendizagem e produção cultural. Elas representam um marco do nosso tempo e têm o potencial de gerar novas formas de pensar, agir e significar o mundo, somando-se à cultura já existente.

As práticas e mediações pedagógicas também contribuem para o processo de alfabetização e letramento. Na atualidade, torna-se indispensável desenvolver competências que possibilitem aos estudantes o uso autônomo e crítico das tecnologias digitais – seja para buscar e tratar informações, utilizar serviços on-line, comunicar-se, produzir conteúdo ou participar de ambientes educacionais e culturais (Fernandes; Braga, 2018). Para isso, é necessário criar condições mínimas de acesso e formação digital, sobretudo para os públicos que ainda carecem dessas habilidades.

A alfabetização digital refere-se à aquisição de habilidades técnicas básicas para a interação com as tecnologias, como ler, escrever e operar dispositivos como computadores, smartphones e tablets. Já o letramento digital é um desdobramento desse processo, voltado para a compreensão crítica do uso das tecnologias. Envolve a capacidade de criar, analisar e avaliar conteúdos em ambientes digitais. Ambos os processos se articulam continuamente, promovendo trocas, aprendizagens e o desenvolvimento de competências no uso dos artefatos digitais.

4. CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi discutir e analisar como o uso das geotecnologias pode contribuir para o processo de ensino de Geografia, destacando as principais ferramentas digitais, suas funcionalidades e aplicações no contexto educacional. Ao longo da análise, observou-se que essas tecnologias potencializam práticas pedagógicas mais dinâmicas, participativas e conectadas à realidade dos estudantes.

Recursos geoespaciais, como os globos virtuais e os aplicativos móveis, estão transformando o modo como a Geografia é ensinada. Ferramentas como o *Google Earth* oferecem imagens em alta resolução, possibilitando a visualização de paisagens, a criação de rotas e a análise de dados sem a necessidade de sair da sala de aula. A integração entre telefonia móvel e computação em nuvem tem facilitado a coleta de dados em tempo real, tornando dispositivos como smartphones e tablets essenciais nos Sistemas de Informação Geográfica (SIG).

Aplicativos como o *QField* ampliam a possibilidade de ensino ao permitir a captura, edição e visualização de dados espaciais em campo, otimizando o trabalho com os conteúdos geográficos. Já o Sensoriamento Remoto fortalece as habilidades cartográficas dos alunos, ao mesmo tempo em que vincula o conteúdo à realidade em que vivem. Essas tecnologias tornam as aulas mais atrativas, interativas e contextualizadas, despertando maior interesse e engajamento dos estudantes.

A incorporação das tecnologias geoespaciais ao ensino de Geografia contribui para a construção de um ambiente escolar mais integrado à vivência social e cultural dos discentes. Elas auxiliam o professor nas mediações pedagógicas, estabelecendo pontes entre os conteúdos curriculares e a realidade dos alunos, favorecendo a compreensão e o desenvolvimento cognitivo. No contexto das Tecnologias Digitais (TD), práticas e mediações bem planejadas são indispensáveis para uma inserção significativa desses recursos em sala de aula.

A alfabetização e o letramento digitais envolvem não apenas a operação técnica de dispositivos e *softwares*, mas também a capacidade crítica de buscar, selecionar, interpretar e utilizar informações com responsabilidade e ética. No ensino de Geografia, essa competência torna-se ainda mais relevante, pois exige dos alunos habilidades específicas para lidar com dados espaciais. Nesse sentido, a presença dessas tecnologias no cotidiano escolar contribui para a formação de sujeitos mais preparados para os desafios de uma sociedade digital.

Como sugestão para futuras pesquisas, destaca-se a importância de aprofundar os estudos sobre o uso das geotecnologias no contexto da inclusão digital. Em um país como o Brasil, marcado por desigualdades sociais e educacionais, é urgente

garantir o acesso a equipamentos de qualidade, à internet e à formação básica para o uso adequado desses recursos, sobretudo nas redes públicas de ensino. A inclusão digital deve ser entendida como parte fundamental da democratização do conhecimento da justiça educacional.

Nesse cenário, o ensino das geotecnologias pode ampliar saberes, desenvolver competências e fomentar uma postura crítica e autônoma diante das ferramentas digitais. Ao proporcionar acesso à informação, análise e comunicação em plataformas online, tais tecnologias se consolidam como aliadas de uma prática pedagógica inclusiva, que respeita as diferenças e promove oportunidades reais de aprendizagem. Recomenda-se, portanto, a realização de novos estudos com propósitos semelhantes, que ampliem o debate e contribuam para a construção de uma educação mais equitativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Luís Correia. **Google Earth na sala de aula**. Lisboa: Areal Editores, 2013. 95 p.

ARTVINLI, E. The contribution of geographic information systems (GIS) to geography education and secondary school students' attitudes related to GIS. **Educational Sciences: Theory & Practice**, Eskişehir-TR, v. 10, n. 3, pp. 1277-1292, 2010. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ919854.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2025.

BAKER, T. R.; WHITE, S. H. The effects of G.I.S. on students' attitudes, self-efficacy, and achievement in middle school science classrooms. **Journal of Geography**, London, v. 102, n. 6, pp. 243-254, 2003.

BORGES, M. G.; PACHECO, A. P. Aspectos do sensoriamento remoto aplicado ao ensino básico de geografia. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 1, n. 1, pp. 86-101, 2018.

CARVALHO, Vânia Maria Salomon Guaycuru de. **Sensoriamento remoto no ensino básico da geografia: definindo novas estratégias**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://lagf.org/2013/pdf/V%C3%A2nia%20Maria%20Salomon.pdf> Acesso em: 04 de ago. de 2025.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, Set/Dez, pp. 603-610, 2015.

CROWDER, C. **Google Earth for dummies**. Indiana: Wiley Publishing, 2007. 368 p.

CURTO, J. M. **Os websig no ensino da geografia no 3º ciclo: estudo de caso**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Aberta, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2096>. Acesso em: 03 jul. 2025.

FERNANDES, Jarina Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini. Inclusão digital. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

FERREIRA, C. M. Considerações teórico-metodológicas sobre as origens e a inserção do Sistema de Informação Geográfica na Geografia. In: VITTE, Antônio Carlos (Org.). **Contribuições à história e à epistemologia da Geografia**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2007.

FERREIRA, G. S.; CASTIGLIONE, R. M. TIC na educação: ambientes pessoais de aprendizagem nas perspectivas e práticas de jovens. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 44, pp. 1-22, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201702153673>. Acesso em: 03 jul. 2025.

FLOREZANO, T. G. Sensoriamento remoto para a geomorfologia. In: FLOREZANO, T. G. (Org.). **Geomorfologia: conceitos e tecnologias atuais**. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

FLOREZANO, T. G.; SANTOS, V. M. N. dos. Difusão do sensoriamento remoto através de projetos escolares. In: **Anais XI SBSR**, Belo Horizonte, MG. 2003.

FU, Pinde. **Getting to know Web GIS**. Redlands: Esri Press, 2015. 488 p.

FU, Pinde. **Getting to know Mobile GIS**. Redlands: Esri Press, 2025. 286 p.

GATRELL, J. D. Making room: integrating geo-technologies into teacher education. **Journal of Geography**, Louisville, EUA, v. 103, n. 5, pp. 193-198, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249044129_Making_Room_Integrating_Geo-technologies_into_Teacher_Education Acesso em: 04 de ago. de 2025

GOTTSCHALK, F.; WEISE, C. Digital equity and inclusion in education: an overview of practice and policy in OECD countries. **OECD Education Working Papers**, France, n. 299, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/7cb15030-en>. Acesso em: 03 jul. 2025.

HUANG, Kuo-Hung. Integrating Spatial Technology into Fieldtrips within Elementary Geography Education. **GI_Forum 2018**, Taiwan, n. 6, v. 2, pp. 214-226, 2018. Disponível em: <https://austriaca.at/rootcollection?arp=0x003a201e> Acesso em: 09 de junho de 2025.

JENSEN, John R. **Remote sensing of the environment: an earth resource perspective**. 2. ed. Harlow: Pearson, 2014. 614 p.

KERSKI, J. The implementation and effectiveness of geographic information systems technology in secondary education. **Journal of Geography**, v. 102, n. 3, pp. 128-137, 2003.

LESLE, Richard J. Google Earth: a new geological resource. **Geology Today**, Cardiff-UK, v. 22, n. 1, pp. 29-32, Jan–Feb, 2006

LONGLEY, Paul A.; GOODCHILD, Michael F.; MAGUIRE, David J.; RHIND, David W. (2015). **Geographic Information Systems & Science**. New Jersey: John Wiley & Sons, 3ª Edition, 539 p.

MARTINS-JUNIOR, Luiz; MARTINS, Rosa Elizabete M.W.; DIAS, Julice. Tecnologias digitais da informação e comunicação: o ensino de geografia e a apropriação conceitual. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 32, n. 69, pp. 223-237, jan./mar. 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v32n69/2358-0194-faeeba-32-69-0223.pdf> Acesso em: 26 de jul. de 2025

MENEZES, P. M. L.; FERNANDES, M. C. **Roteiro de Cartografia**. São Paulo: Oficina de Textos, 2018. 288 p.

OPEN SOURCE GEOSPATIAL FOUNDATION. **MapServer**, 2025. Disponível em: <https://mapserver.org/#> Acesso em: 31 de ago. de 2025

QFIELD.ORG. **Documentação do Ecossistema QField**. Disponível em: <https://docs.qfield.org/pt/get-started/>. Acesso em: 03 jul. 2025.

SANTOS, Vanessa Ramos; PIROLI, Edson Luís. O Sensoriamento Remoto no ensino de Geografia: análise a partir dos documentos referenciais do Brasil e do estado de São Paulo, **Anais XVII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto - SBSR**, João Pessoa-PB, Brasil, 25 a 29 de abril de 2015, INPE

SCRUTON, Roger. **An intelligent person's guide to philosophy**. London: Duckworth, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 224 p.



C A P Í T U L O 3

ENSINO SUPERIOR E EVASÃO ACADÊMICA: DESAFIOS À PERMANÊNCIA E À INCLUSÃO EDUCACIONAL

Elane Maria Beserra Mendes

Mestra em Gestão em Saúde pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Especialista em Planejamento e Gestão do SUAS pelo UNINTA. Administradora. Membro da Comissão de Mediação, Conciliação e Arbitragem da OAB Subseção Sobral/CE. Perita Social pela Justiça Federal. Professora Formadora para os Cursos de Graduação a Distância (UVA-UAB/CAPEs)
<http://lattes.cnpq.br/8987766904267418>
Centro Universitário Inta – Uninta, Sobral – CE, Brasil

Carlos Natanael Chagas Alves

Mestre em Gestão em Saúde pela Florida Christian University (2022). Graduado em Fisioterapia (UNINTA), Especialista em Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família (Lato Sensu)
<http://lattes.cnpq.br/5357749886200158>
Centro Universitário Inta – Uninta, Sobral – CE, Brasil

Claudia dos Santos Costa

Coordenadora do Projeto de Mediação de Conflitos Familiares executado através da parceria entre Defensoria Pública do Estado do Ceará e Centro Universitário INTA (UNINTA). Assistente Social. Advogada
<http://lattes.cnpq.br/5296262306686122>
<https://orcid.org/00-00-0001-7636-6787>
Centro Universitário Inta – Uninta, Sobral – CE, Brasil

Liana Liberato Lopes

Coordenadora do curso de Letras EAD do Centro Universitário INTA - UNINTA. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Pedagoga. Licenciada em Letras
<http://lattes.cnpq.br/3107774650128454>
<https://orcid.org/0000-0003-3738-2631>
Centro Universitário Inta – Uninta, Sobral – CE, Brasil

Marta Elisa Bendor

Mestre em Administração, Universidade Vale do Itajaí - UNIVALI; Especialista em Marketing, Universidade Federal do Ceará - UFC; Bacharel em Administração pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professora do Centro Universitário INTA (UNINTA)
<https://lattes.cnpq.br/848733836802523>
<https://orcid.org/0000-0001-8790-136X>
Centro Universitário Inta – Uninta, Sobral – CE, Brasil

Marcio Aurélio Frota Pereira

Doutor em Economia. Professor do curso de Administração presencial
e do curso de gestão financeira do EAD – UNINTA
<http://lattes.cnpq.br/0040908407871446>
<https://orcid.org/0009-0009-3671-7947>
Centro Universitário Inta – Uninta, Sobral – CE, Brasil

RESUMO: A evasão discente na Educação Superior representa um dos desafios mais persistentes e complexos do sistema educacional brasileiro, implicando perdas significativas para os estudantes, para as instituições e para a sociedade. A metodologia adotada combina com as abordagens qualitativa e quantitativa, utilizando a análise bibliográfica, e fontes secundárias como o Censo da Educação Superior (INEP; SEMESP) que analisam os fatores da evasão estudantil no ensino superior; com foco nas dimensões socioeconômicas, acadêmicas, institucionais e subjetivas que interferem na permanência ou no abandono dos cursos. O estudo busca compreender como desigualdades históricas e processos de democratização não igualitária influenciam o acesso e a permanência nas instituições. A análise evidencia que, embora avanços tenham sido alcançados na expansão do ensino superior, a permanência estudantil ainda é marcada por fortes desigualdades sociais e por fatores institucionais, como ausência de políticas de acolhimento, apoio pedagógico e assistência financeira. Identificou-se que os cursos com maior seletividade e prestígio social tendem a concentrar estudantes de perfis socioeconômicos mais elevados, apresentando taxas de evasão diferenciadas em comparação a cursos de menor rentabilidade e visibilidade social, nos quais predominam alunos de meios menos favorecidos. Observou-se ainda que os índices de evasão variam entre modalidades de ensino: taxas entre 25% e 28% nos cursos presenciais e entre 33% e 36% no ensino a distância (EAD), com percentuais de 45% a 50% de abandono ao se considerar o percurso completo por coortes. Conclui-se que a evasão discente no ensino superior é um fenômeno multifatorial que não pode ser compreendido apenas como “fracasso individual” dos estudantes, mas como resultado de múltiplas dimensões inter-relacionadas. Dessa forma, o estudo contribui para o debate contemporâneo sobre a importância de estratégias institucionais efetivas que assegurem não apenas o ingresso, mas também a conclusão dos cursos superiores, reforçando o compromisso social das instituições com a formação de profissionais qualificados e cidadãos críticos e participativos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior, Evasão discente, Permanência estudantil, Políticas institucionais.

HIGHER EDUCATION AND ACADEMIC DROPOUT: CHALLENGES TO EDUCATIONAL PERMANENCE AND INCLUSION

ABSTRACT: Student dropout in Higher Education represents one of the most persistent and complex challenges of the Brazilian educational system, entailing significant losses for students, institutions, and society. The methodology adopted combines qualitative and quantitative approaches, using bibliographic analysis and secondary sources such as the Higher Education Census (INEP; SEMESP), which examine the factors behind student dropout in higher education. The study focuses on socioeconomic, academic, institutional, and subjective dimensions that influence students' persistence or withdrawal from programs. It seeks to understand how historical inequalities and unequal democratization processes affect access to and retention in institutions. The analysis reveals that, although progress has been made in expanding higher education, student retention remains strongly marked by social inequalities and institutional factors, such as the lack of welcoming policies, pedagogical support, and financial assistance. It was identified that programs with greater selectivity and social prestige tend to attract students from higher socioeconomic backgrounds, showing different dropout rates compared to programs with lower profitability and social visibility, which are mostly attended by students from less privileged backgrounds. The study also observed that dropout rates vary across modalities: between 25% and 28% in on-campus courses and between 33% and 36% in distance education (EAD), with abandonment rates reaching 45% to 50% when considering full cohort trajectories. It is concluded that student dropout in higher education is a multifactorial phenomenon that cannot be understood merely as students' "individual failure," but as the result of multiple interrelated dimensions. In this way, the study contributes to the contemporary debate on the importance of effective institutional strategies that ensure not only access but also completion of higher education programs, reinforcing the social commitment of institutions to the training of qualified professionals and critical, participatory citizens.

KEYWORDS: Higher Education, Student dropout, Student retention, Institutional policies.

1. INTRODUÇÃO

A educação superior é reconhecida como um pilar essencial para o desenvolvimento socioeconômico e científico de um país, contribuindo significativamente para a formação de profissionais qualificados e para o avanço da cidadania crítica e ativa. Entretanto, um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior (IES) brasileiras é o elevado índice de evasão estudantil. Trata-se de um

fenômeno multifacetado que compromete não apenas os investimentos públicos e privados realizados, mas também o projeto de vida dos estudantes e a própria qualidade da formação acadêmica.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2022), a taxa de permanência dos alunos no ensino superior, sobretudo nas modalidades de ensino a distância, continua sendo um dos principais gargalos enfrentados pelas políticas educacionais. As causas da evasão são complexas e variam conforme o perfil do aluno, o tipo de instituição, a área do curso e a modalidade de ensino. Conforme destaca Mainardes e Tello (2016), compreender esse fenômeno requer uma análise que leve em conta as dimensões socioeconômicas, institucionais e pedagógicas, pois elas influenciam diretamente na permanência e no sucesso acadêmico dos estudantes.

Entre os fatores mais recorrentes relacionados à evasão, destacam-se: a necessidade de conciliar estudo e trabalho, a falta de apoio financeiro, a carência de políticas de acolhimento e acompanhamento pedagógico, o distanciamento entre teoria e prática no ensino, bem como o despreparo emocional e acadêmico dos ingressantes. Para Alves e Rocha (2018), é fundamental que as IES adotem estratégias que promovam a inclusão, a flexibilização curricular e o fortalecimento de vínculos entre estudantes, professores e a instituição, a fim de minimizar os riscos de desistência.

O cenário se torna ainda mais preocupante quando se observa que muitos estudantes ingressam no ensino superior como a primeira geração de sua família a acessar esse nível educacional. Essa condição, embora represente um avanço importante em termos de democratização, também evidencia a necessidade de um suporte institucional mais robusto, voltado à adaptação do estudante à cultura universitária e ao desenvolvimento de competências acadêmicas básicas. Nesse sentido, a evasão não pode ser compreendida como um problema exclusivamente individual, mas como um reflexo de desigualdades sociais mais amplas e de falhas estruturais no sistema educacional.

À luz dessas problemáticas, este artigo, de natureza bibliográfica, tem como objetivo analisar os principais fatores que contribuem para a evasão na educação superior, dialogando com estudos contemporâneos e com dados oficiais sobre o tema. A proposta é compreender os desafios que impactam a permanência estudantil e, a partir disso, refletir sobre possíveis caminhos que possam ser trilhados pelas IES no enfrentamento à evasão, promovendo ambientes de aprendizagem mais inclusivos, acolhedores e academicamente sustentáveis.

2. METODOLOGIA

A presente investigação configura-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentando-se em produções acadêmicas já publicadas para refletir sobre os fatores que contribuem para a evasão no ensino superior brasileiro. Tal escolha metodológica permite compreender a complexidade do fenômeno em sua multiplicidade de causas, desdobramentos e implicações, sem a realização de trabalho de campo ou coleta de dados empíricos diretos.

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2019), consiste no levantamento, seleção e análise de obras relevantes, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, com o objetivo de aprofundar o conhecimento acerca do tema investigado e construir um referencial teórico consistente. No caso deste estudo, foram utilizados exclusivamente textos extraídos de arquivos previamente disponibilizados, os quais trazem discussões atuais sobre a evasão acadêmica e os desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior na garantia da permanência estudantil.

A abordagem qualitativa foi adotada por se tratar de uma estratégia que valoriza a interpretação de fenômenos sociais e educacionais em seus contextos históricos e subjetivos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa parte da premissa de que a realidade é construída socialmente, sendo necessário compreender as perspectivas envolvidas por meio de uma análise descritiva, reflexiva e interpretativa. Dessa forma, a evasão universitária foi tratada não apenas como um dado estatístico, mas como um processo permeado por fatores estruturais, emocionais, institucionais e culturais.

Quanto ao seu delineamento, trata-se de uma pesquisa exploratória, tendo em vista que se propõe a investigar um problema atual e complexo, a evasão no ensino superior, com o objetivo de identificar causas, levantar hipóteses e reunir elementos que possam subsidiar a formulação de políticas e práticas educativas mais eficazes. De acordo com Severino (2016), esse tipo de estudo é apropriado quando se busca ampliar o entendimento sobre uma temática ainda pouco discutida em determinados contextos ou sob determinadas perspectivas.

O corpus bibliográfico foi composto por referências selecionadas a partir dos arquivos enviados, os quais reúnem textos acadêmicos recentes que abordam o fenômeno da evasão em diferentes dimensões: socioeconômica, institucional, pedagógica e subjetiva. As leituras foram organizadas em eixos temáticos que estruturam o referencial teórico do artigo, buscando refletir criticamente sobre os determinantes da evasão e as possíveis estratégias de enfrentamento no âmbito da educação superior pública e privada.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Evasão no Ensino Superior: Uma Problemática Multifacetada e Contemporânea

A evasão no ensino superior brasileiro constitui uma problemática complexa, recorrente e desafiadora, que atravessa múltiplas dimensões da experiência educacional e revela fragilidades estruturais que impactam diretamente a democratização do acesso e da permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Em um contexto de ampliação das matrículas no ensino superior, impulsionado por políticas públicas de inclusão, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a permanência dos estudantes ainda se mostra vulnerável diante de inúmeros fatores que transcendem o espaço institucional e dialogam com aspectos socioeconômicos, culturais, emocionais e pedagógicos.

Segundo Cunha (2007), a evasão no ensino superior não pode ser compreendida como um evento isolado ou resultado exclusivo da ineficiência dos estudantes. Pelo contrário, trata-se de um processo multifatorial que envolve desde a ausência de políticas institucionais efetivas de acolhimento e apoio psicopedagógico, até limitações financeiras, incompatibilidade entre expectativas e realidade do curso, dificuldades de adaptação ao ambiente universitário e problemas relacionados ao ensino básico deficiente. O referido autor classifica os fatores de evasão em três grandes eixos: institucionais, individuais e externos. Os institucionais dizem respeito à infraestrutura precária, metodologias pedagógicas desatualizadas e falta de acompanhamento acadêmico personalizado. Os fatores individuais envolvem a escolha equivocada do curso, falta de identificação com a área de estudo e baixa autoestima acadêmica. Já os fatores externos, de natureza social e econômica, incluem a necessidade de trabalhar para se sustentar, ausência de apoio familiar e carência de políticas públicas que garantam condições reais de permanência.

O cenário se agrava quando se observa o perfil socioeconômico de boa parte dos estudantes que ingressam no ensino superior brasileiro. Para Santos (2014), a chegada de alunos oriundos das classes populares às universidades, muitas vezes, é marcada por uma dupla vulnerabilidade: a acadêmica, relacionada à defasagem da educação básica, e a cultural, que diz respeito ao não pertencimento ao espaço universitário. Esses estudantes frequentemente são os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior, o que implica rupturas simbólicas, emocionais e sociais, exigindo deles um esforço contínuo de adaptação e resiliência.

Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que mais da metade dos estudantes que ingressam na graduação acabam abandonando o curso antes da sua conclusão (BRASIL, 2016).

Essa estatística evidencia a necessidade urgente de revisão das práticas pedagógicas, dos currículos e das ações de suporte psicopedagógico oferecidas pelas instituições, bem como da ampliação de políticas públicas voltadas à assistência estudantil e à equidade no ensino superior.

Além disso, Dias Sobrinho (2003) ressalta que a evasão deve ser entendida como um sintoma de um sistema educacional excludente, no qual a meritocracia camufla desigualdades históricas. Para o autor, o enfrentamento da evasão requer uma perspectiva que considere a educação como um direito social, e não apenas como um serviço ofertado sob lógica mercadológica. Portanto, é fundamental que as instituições adotem práticas de escuta ativa, flexibilização curricular, políticas de apoio financeiro e estratégias de ensino mais significativas e contextualizadas, capazes de fomentar o engajamento e a permanência dos estudantes.

Sob essa perspectiva, a evasão na educação superior assume uma natureza sistêmica e deve ser analisada à luz de múltiplos condicionantes. Ela não apenas interrompe trajetórias individuais de formação, mas também compromete o desenvolvimento socioeconômico regional, sobretudo em localidades que dependem da formação de capital humano qualificado para impulsionar políticas públicas e iniciativas inovadoras. Assim, combater a evasão implica repensar o modelo de ensino adotado, fortalecer os vínculos afetivos e pedagógicos entre docentes e discentes, e construir uma cultura universitária inclusiva, sensível às diferenças e promotora de justiça educacional.

3.2 Fatores Internos e Externos que Influenciam a Evasão no Ensino Superior

A evasão no ensino superior é um fenômeno complexo que resulta de uma teia de fatores interligados, os quais envolvem tanto aspectos internos às instituições de ensino quanto variáveis externas, de ordem socioeconômica e cultural. Trata-se de um desafio persistente na educação brasileira, que não apenas compromete o investimento público e privado na formação profissional, mas, sobretudo, representa uma ruptura no projeto de vida de milhares de estudantes que iniciam suas trajetórias acadêmicas com expectativas de ascensão social e realização pessoal.

De modo geral, os fatores internos dizem respeito às condições oferecidas pelas instituições de ensino superior (IES), englobando desde a estrutura física e os recursos pedagógicos disponíveis até o acolhimento institucional e o relacionamento interpessoal estabelecido entre docentes, discentes e demais atores da comunidade acadêmica. Cunha (2007) observa que instituições que não oferecem suporte psicopedagógico, ambientes inclusivos, metodologias ativas e acompanhamento acadêmico contínuo tendem a favorecer sentimentos de desmotivação, isolamento e inadequação por parte dos estudantes, especialmente daqueles que enfrentam maiores vulnerabilidades sociais e emocionais.

Adicionalmente, currículos pouco flexíveis, carga horária excessiva, ausência de articulação entre teoria e prática, práticas docentes pouco interativas e avaliações excludentes configuram um ambiente hostil à permanência estudantil. Esses elementos fragilizam o engajamento acadêmico e comprometem a identificação dos estudantes com o curso, levando muitos a abandonar a formação antes de sua conclusão. Para Ribeiro (2008), o modo como o processo formativo é conduzido internamente tem influência decisiva na construção ou desconstrução dos vínculos com a vida universitária.

Por outro lado, os fatores externos se apresentam como forças igualmente potentes na decisão de permanência ou evasão, especialmente entre os estudantes de camadas populares. Santos (2014) salienta que questões como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, a ausência de suporte financeiro familiar, a falta de políticas públicas efetivas de assistência estudantil, além de dificuldades de deslocamento e problemas de saúde mental, constituem obstáculos reais e frequentes. Esses fatores, muitas vezes invisíveis aos olhos da gestão institucional, estão profundamente arraigados nas condições estruturais de desigualdade que permeiam a sociedade brasileira e impactam diretamente a permanência dos alunos.

Outro ponto relevante refere-se à origem educacional dos estudantes. A defasagem acumulada no ensino básico, marcada por falhas na formação leitora, escritora e matemática, dificulta a adaptação ao ritmo e às exigências do ensino superior. Como aponta Dias Sobrinho (2003), a universidade ainda mantém uma lógica meritocrática e seletiva, que desconsidera as trajetórias desiguais dos estudantes e reforça práticas que produzem exclusão simbólica e material. Nesse sentido, muitos ingressam sem o domínio de competências essenciais para acompanhar as disciplinas, o que alimenta o ciclo da evasão silenciosa e progressiva.

Nesse sentido, a relação entre as dimensões internas e externas é indissociável. A ausência de programas institucionais de acolhimento e tutoria, por exemplo, potencializa os efeitos negativos da vulnerabilidade socioeconômica. Igualmente, a falta de diálogo entre os currículos e a realidade vivida pelos estudantes contribui para o desinteresse e a perda de sentido na formação. Dessa forma, combater a evasão requer uma abordagem sistêmica que ultrapasse a responsabilização individual do aluno e considere os múltiplos determinantes que influenciam sua trajetória acadêmica.

Assim, as IES devem se comprometer com ações que vão além da oferta de conteúdo acadêmico, criando ambientes de escuta ativa, reconhecimento das diversidades, valorização das histórias de vida dos estudantes e flexibilização dos processos pedagógicos. A promoção de bolsas de permanência, auxílio alimentação, políticas afirmativas, formação continuada de docentes e redes de apoio emocional

são estratégias que contribuem significativamente para reduzir a evasão e promover a equidade no ensino superior. Em síntese, compreender os fatores internos e externos que interferem na permanência estudantil é fundamental para a construção de uma universidade mais democrática, justa e comprometida com a transformação social.

3.3 Políticas Públicas e Estratégias Institucionais para Enfrentar a Evasão no Ensino Superior

O enfrentamento da evasão no ensino superior exige mais do que a compreensão de seus fatores causais; requer também a adoção de políticas públicas articuladas a estratégias institucionais efetivas e contextualizadas, capazes de promover a permanência e o sucesso dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, a evasão deve ser entendida não como uma falha exclusiva do indivíduo, mas como expressão de um conjunto de fragilidades estruturais que demandam intervenção sistemática por parte do Estado e das instituições de ensino superior (IES).

Historicamente, o Brasil vem adotando iniciativas que buscam ampliar o acesso à educação superior, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e as políticas de cotas estabelecidas pela Lei nº 12.711/2012. Tais ações foram decisivas para diversificar o perfil do estudante universitário, favorecendo o ingresso de jovens de baixa renda, oriundos da escola pública, pessoas negras, indígenas e com deficiência. Contudo, como destacam Santos e Almeida (2016), o acesso, embora necessário, não garante a permanência, sendo indispensável implementar políticas voltadas ao acompanhamento, à assistência estudantil e à inclusão acadêmica, cultural e social desses sujeitos.

Do ponto de vista institucional, a criação de Programas de Apoio à Permanência Estudantil (PAPE), que envolvam bolsas de auxílio financeiro, monitoria, apoio psicológico, tutoria acadêmica e ações de integração universitária, tem se mostrado eficaz na redução dos índices de evasão. Tais programas devem considerar o perfil heterogêneo dos estudantes, respeitando suas trajetórias de vida, suas condições materiais e seus desafios de aprendizagem. A personalização do acompanhamento, por meio de núcleos de apoio pedagógico e ações interdisciplinares, contribui significativamente para que o estudante desenvolva sentimentos de pertencimento, engajamento e autonomia acadêmica.

Outro aspecto fundamental é a formação continuada de docentes para a adoção de metodologias ativas e inclusivas, capazes de promover ambientes de aprendizagem mais significativos, interativos e democráticos. A pedagogia universitária, muitas vezes centrada em práticas tradicionais e expositivas, precisa ser revista à luz das demandas contemporâneas. Como argumenta Freitas (2017), práticas pedagógicas

que valorizam a escuta, a diversidade de saberes e a interdisciplinaridade favorecem a construção de vínculos afetivos e cognitivos com o processo de formação, impactando positivamente nos índices de retenção.

Ademais, destaca-se a importância da gestão acadêmica baseada em dados e indicadores de permanência, que permita às IES monitorar os fatores de risco para evasão de forma preventiva. Sistemas de informação acadêmica, associados a instrumentos de avaliação institucional, possibilitam a identificação de estudantes em situação de vulnerabilidade, permitindo a elaboração de intervenções precoces, como a readequação de carga horária, reforço em disciplinas críticas, programas de mentoria e flexibilização de trajetórias formativas.

Por fim, é essencial reconhecer que a evasão é uma expressão das desigualdades sociais e educacionais que marcam a realidade brasileira. Assim, políticas públicas de combate à evasão devem estar articuladas a outras políticas estruturantes de combate à pobreza, ao racismo, ao capacitismo e às desigualdades regionais. A universidade, nesse cenário, assume o papel de instituição social transformadora, cuja missão não se limita à formação profissional, mas se estende à promoção da cidadania, da equidade e da justiça social.

Portanto, enfrentar a evasão no ensino superior requer um pacto coletivo entre gestores, docentes, estudantes, órgãos públicos e a sociedade civil. Esse pacto deve estar alicerçado em práticas de acolhimento, escuta ativa, gestão democrática, financiamento estudantil e inovação pedagógica, tendo como horizonte uma universidade inclusiva, diversa, humanizada e socialmente comprometida.

3.4 Impactos da Evasão no Ensino Superior: Perspectivas Individuais, Institucionais e Sociais

A evasão no ensino superior, além de constituir uma manifestação das desigualdades sociais e das fragilidades do sistema educacional, gera impactos significativos que se desdobram em diferentes esferas: individual, institucional e societal. Sua ocorrência, quando não compreendida de maneira sistêmica e estratégica, compromete o potencial de transformação que a educação superior pode exercer na vida dos sujeitos e no desenvolvimento de uma nação.

Do ponto de vista individual, a evasão representa uma ruptura na trajetória de formação acadêmica e profissional do estudante. Essa interrupção pode resultar em frustração, sentimentos de fracasso, baixa autoestima e desmotivação em relação ao retorno à vida acadêmica. Como destacam Cunha e Moraes (2018), para muitos jovens, sobretudo aqueles provenientes de contextos sociais mais vulneráveis, o ingresso no ensino superior é resultado de uma conquista significativa, muitas

vezes acompanhada de renúncias familiares e econômicas. Quando essa trajetória é interrompida, os efeitos não se limitam à dimensão educacional, mas reverberam na constituição da identidade pessoal e na perspectiva de futuro.

No âmbito institucional, a evasão compromete a sustentabilidade pedagógica, financeira e estratégica das Instituições de Ensino Superior (IES). Os índices elevados de evasão impactam diretamente indicadores de desempenho avaliados por órgãos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), afetando, por consequência, a imagem institucional, o acesso a financiamentos e programas de incentivo, além da própria dinâmica de planejamento curricular e de gestão acadêmica. Conforme pondera Dias Sobrinho (2003), as instituições são corresponsáveis pela permanência dos estudantes, devendo estruturar-se para acolher, apoiar e acompanhar aqueles que apresentam dificuldades, tanto no desempenho quanto na adaptação ao contexto universitário.

Ademais, a evasão compromete a eficácia das políticas públicas de acesso ao ensino superior, especialmente aquelas que envolvem investimentos do Estado, como as bolsas do ProUni ou os financiamentos do FIES. O abandono dos cursos implica desperdício de recursos públicos e revela que, apesar dos avanços no acesso, há uma lacuna no acompanhamento efetivo dos estudantes, o que exige uma reformulação das estratégias de permanência, com foco na integralidade da formação e no suporte contínuo ao discente.

Em uma perspectiva macrossocial, a evasão acadêmica impede que a sociedade usufrua do pleno potencial da educação superior como mecanismo de promoção da equidade, da mobilidade social e do desenvolvimento sustentável. A não conclusão de cursos de graduação repercute negativamente no mercado de trabalho, reduzindo o número de profissionais qualificados disponíveis, o que pode agravar desigualdades regionais e frear o avanço de setores estratégicos da economia. Santos (2014) observa que, em um país marcado por profundas desigualdades sociais, a educação superior tem papel crucial na ruptura de ciclos intergeracionais de pobreza, sendo, portanto, um bem público cuja interrupção de acesso ou permanência representa uma perda coletiva.

Assim, reconhecer os impactos multiescalares da evasão no ensino superior é fundamental para ampliar o compromisso social da educação e promover intervenções que transcendam o campo educacional, dialogando com políticas de assistência social, saúde mental, empregabilidade e inclusão. A permanência dos estudantes na universidade deve ser tratada como um direito e uma prioridade estratégica, sendo imprescindível que o poder público e as IES atuem de maneira integrada para assegurar as condições necessárias à formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação de suas realidades.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A evasão no ensino superior, tema central desta pesquisa, desponta como uma das mais preocupantes e persistentes problemáticas enfrentadas pelas instituições de ensino no Brasil. Trata-se de uma realidade que compromete diretamente não apenas os indicadores educacionais, mas também os projetos de vida dos estudantes, os investimentos públicos e privados em educação e o desenvolvimento social do país. O aprofundamento teórico realizado permitiu identificar que a evasão não se manifesta de maneira homogênea; ao contrário, ela é resultado de um conjunto complexo e interdependente de fatores que afetam de forma diferenciada os estudantes, de acordo com seu contexto social, econômico, cultural e institucional.

Ao analisar os autores que embasam esta pesquisa, como Cunha (2007), Santos (2014) e Dias Sobrinho (2003), torna-se evidente que a evasão deve ser compreendida como um fenômeno estrutural e sistêmico, e não como um evento pontual ou de responsabilidade exclusivamente individual. Conforme Cunha (2007), é fundamental considerar os três grandes eixos explicativos da evasão: fatores institucionais, individuais e externos. Essa categorização permite uma compreensão mais ampla das variáveis que influenciam a permanência dos estudantes no ensino superior, destacando desde as falhas no acolhimento institucional até as pressões socioeconômicas enfrentadas fora da universidade.

Os dados estatísticos apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016) reforçam esse diagnóstico, apontando que mais da metade dos estudantes que ingressam em cursos de graduação abandonam a formação antes da sua conclusão. Essa elevada taxa de evasão revela a fragilidade de políticas de permanência efetivas, especialmente nas instituições de ensino privadas e nos cursos noturnos, onde a maioria dos estudantes precisa conciliar trabalho, estudo e responsabilidades familiares, o que acentua os riscos de abandono escolar. Como destaca Santos (2014), muitos desses estudantes são os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior, enfrentando barreiras simbólicas e emocionais de pertencimento ao espaço universitário.

Ademais, as análises revelam que a evasão atinge de forma ainda mais severa os estudantes oriundos da escola pública e das periferias urbanas e rurais, evidenciando o impacto direto da desigualdade social sobre as trajetórias educacionais. A ausência de uma cultura institucional voltada para o acolhimento e a permanência, aliada à precariedade dos serviços de apoio psicopedagógico, acentua o sentimento de isolamento e desamparo desses alunos. Como argumenta Dias Sobrinho (2003), a evasão é também expressão de um modelo educacional excludente, que muitas vezes reforça uma lógica meritocrática e desconsidera as especificidades e vulnerabilidades dos sujeitos que compõem o corpo discente.

Os estudos consultados apontam, ainda, para a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas, com foco na construção de vínculos significativos entre estudantes e professores, na flexibilização curricular e no incentivo ao protagonismo estudantil. A OCDE (2015) destaca que as instituições de ensino superior precisam se adaptar às novas demandas de seus públicos, oferecendo uma formação mais contextualizada, interdisciplinar e conectada com as exigências do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

A literatura evidencia, portanto, que o enfrentamento da evasão exige um compromisso institucional com a inclusão educacional, com políticas de assistência estudantil ampliadas, programas de tutoria e mentoria, desenvolvimento docente contínuo e uma gestão acadêmica sensível às diversas realidades dos estudantes. Além disso, é essencial que haja articulação com políticas públicas em nível estadual e federal, a fim de garantir equidade nas condições de acesso e permanência.

Dessa forma, os resultados deste estudo apontam para a urgência de um novo paradigma na educação superior, que reconheça a evasão não como uma fatalidade ou uma escolha individual, mas como um desafio coletivo, que deve ser enfrentado com estratégias planejadas, integradas e sustentáveis. Superar esse cenário implica, sobretudo, valorizar o estudante como sujeito de direitos, respeitar sua trajetória e construir, com ele, caminhos possíveis para uma formação cidadã, crítica e emancipatória.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão no ensino superior brasileiro constitui uma temática recorrente e urgente, cujos impactos transcendem os limites da sala de aula e repercutem diretamente sobre o desenvolvimento social, econômico e cultural do país. O presente estudo bibliográfico possibilitou compreender a evasão como um fenômeno multifatorial, que resulta da confluência de fatores institucionais, pedagógicos, sociais e econômicos, e que requer abordagens amplas, articuladas e comprometidas com a permanência estudantil e a democratização do acesso à educação superior.

A análise dos aportes teóricos revelou que o abandono dos cursos de graduação não deve ser interpretado como um fracasso exclusivo do estudante, mas sim como reflexo das desigualdades históricas que atravessam o sistema educacional brasileiro. Fatores como a insuficiência de políticas de apoio acadêmico e psicossocial, a rigidez curricular, a falta de acolhimento institucional e as dificuldades financeiras enfrentadas pelos estudantes, sobretudo aqueles provenientes das camadas populares, revelam as múltiplas barreiras que comprometem a trajetória acadêmica de milhares de jovens no país.

A evasão não representa apenas a interrupção de um processo formativo individual; ela também simboliza a perda de potencial humano e o enfraquecimento do compromisso coletivo com a educação como um direito social. A superação dessa problemática exige, portanto, o fortalecimento de estratégias de permanência, que envolvam desde a reestruturação das práticas pedagógicas até a criação de políticas públicas de assistência estudantil que garantam condições reais de continuidade acadêmica.

Nesse contexto, reafirma-se a importância de que as instituições de ensino superior adotem uma postura mais sensível às necessidades dos estudantes, desenvolvendo ações de escuta ativa, acompanhamento individualizado e integração entre ensino, pesquisa e extensão, de forma a tornar o ambiente universitário mais acolhedor, acessível e comprometido com a diversidade. A implementação de práticas inclusivas, aliadas a mecanismos de apoio emocional e pedagógico, pode representar um diferencial significativo na redução dos índices de evasão.

A elaboração deste artigo, enquanto produção acadêmica, emerge do compromisso da autora em contribuir para o debate em torno da permanência estudantil no ensino superior. Mais do que um exercício teórico, este trabalho representa um posicionamento ético e político em defesa de uma universidade pública, democrática e socialmente referenciada, na qual cada estudante tenha não apenas o direito de entrar, mas, sobretudo, as condições concretas de permanecer e concluir sua formação com qualidade.

Assim, espera-se que os achados aqui discutidos possam fomentar novas reflexões, subsidiar práticas educativas mais inclusivas e incentivar a construção de políticas institucionais pautadas na equidade e no cuidado com o percurso formativo dos discentes. O enfrentamento da evasão demanda responsabilidade compartilhada e ações coletivas que assegurem o pleno desenvolvimento dos estudantes, reafirmando o papel transformador da educação superior na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Resumo Técnico:** Taxas de permanência e evasão no Ensino Superior. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/educacao-superior/taxas-de-evasao-no-ensino-superior-sao-divulgadas>. Acesso em: 27 set. 2025.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã:** o ensino superior da Colônia à era do governo Lula. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior:** democratização, qualidade e regulamentos. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014.



C A P Í T U L O 4

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DAS DIFICULDADES DE ESTUDO E APRENDIZAGEM DA FÍSICA POR ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA

Carlos da Silva Cirino

Formação e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
<http://lattes.cnpq.br/7926399757987510>
<https://orcid.org/0000-0003-4468-3686>
Universidade Estadual da Paraíba, Araruna, PB, Brasil

Giovanna Barroca de Moura

Bacharelado em Pedagogia, Licenciatura em Psicologia e Formação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
<http://lattes.cnpq.br/3632243014562568>
<https://orcid.org/0000-0001-7970-4323>
Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil

José Ricardo Teixeira dos Santos

Licenciando em Física pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
<http://lattes.cnpq.br/8028283440820250>
<https://orcid.org/0009-0006-0703-3691>
Universidade Estadual da Paraíba, Araruna, PB, Brasil

José Mácio Ramalho Teódulo

Graduação em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestrado em Geociências pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC)
<http://lattes.cnpq.br/5458908902166726>
<https://orcid.org/0000-0002-5458-4633>
Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, PB, Brasil

RESUMO: A pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar as dificuldades enfrentadas no estudo e na aprendizagem da Física. De modo específico, buscou compreender como os estudantes a definem, o que reconhecem como objeto de estudo da disciplina, quais obstáculos encontram no processo de aprendizagem, se confundem seus conteúdos com outras áreas do conhecimento, a quem recorrem diante das dificuldades e quais melhorias consideram necessárias para superá-las.

Metodologicamente, trata-se de um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, realizado por meio de levantamento em campo. Participaram 20 estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), matriculados no ensino médio, ciclos V e VI, em uma escola pública do município de Tacima, PB. O instrumento de coleta consistiu em um roteiro de entrevista com 10 questões abertas, acrescido de dados sociodemográficos e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coleta ocorreu em setembro de 2023, no ambiente escolar, de forma coletiva, e os dados foram examinados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados indicaram que 37,9% dos participantes definiram a Física como uma ciência que utiliza cálculos. Quanto ao objeto de estudo, 29% afirmaram ser os “fenômenos naturais e suas leis”, enquanto outros 29% declararam não saber responder. Em relação às dificuldades, 60% destacaram os cálculos como o principal obstáculo, e 70% revelaram confundir conteúdos da Física com a Matemática. Além disso, 50% apontaram a necessidade de melhorias nos procedimentos didáticos como estratégia de superação. Conclui-se que os estudantes percebem a Física de forma predominantemente matematizada. A confusão com outras ciências reforça a centralidade dos cálculos como maior desafio, refletindo limitações didáticas na forma como os conteúdos são trabalhados. Por fim, ressalta-se a importância de um perfil docente capacitado para atuar na modalidade EJA, considerando as especificidades do público, dos métodos e das condições de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades. Aprendizagem. Física. Estudantes. EJA.

YOUTH AND ADULT EDUCATION: ANALYSIS OF DIFFICULTIES IN STUDYING AND LEARNING PHYSICS BY PUBLIC SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: The research's overall objective was to identify and analyze the difficulties faced in studying and learning Physics. Specifically, it sought to understand how students define Physics, what they recognize as the subject's subject matter, what obstacles they encounter in the learning process, whether they confuse its content with other areas of knowledge, who they turn to when faced with difficulties, and what improvements they consider necessary to overcome them. Methodologically, this is an exploratory study with a qualitative approach, conducted through a field survey. Twenty Youth and Adult Education (EJA) students enrolled in high school, cycles V and VI, at a public school in the municipality of Tacima, Paraíba, participated. The collection instrument consisted of an interview guide with 10 open-ended questions, supplemented by sociodemographic data and the Free and Informed Consent Form (FICF). Data collection took place in September 2023, in the school environment, collectively, and the data were analyzed using content analysis. The results indicated that 37.9% of participants defined Physics as a science that uses

calculations. Regarding the object of study, 29% stated it was “natural phenomena and their laws,” while another 29% stated they did not know how to answer. Regarding difficulties, 60% highlighted calculations as the main obstacle, and 70% revealed that they confuse Physics with Mathematics. Furthermore, 50% highlighted the need for improvements in teaching procedures as a strategy to overcome this. It is concluded that students perceive Physics as predominantly mathematical. This confusion with other sciences reinforces the centrality of calculations as the greatest challenge, reflecting didactic limitations in the way the content is addressed. Finally, the importance of a qualified teacher profile to work in the EJA modality is emphasized, considering the specificities of the audience, methods, and teaching conditions.

KEYWORDS: Difficulties. Learning. Physics. Students. EJA.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino amparada legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Reconhecida como parte integrante da educação básica, possibilita a conclusão do ensino fundamental e médio, destinando-se a pessoas que, em idade ou oportunidade apropriada, não tiveram acesso à escolarização. Esse sistema prevê a oferta regular de ensino noturno, a contextualização curricular, práticas pedagógicas voltadas a um público específico e uma organização flexível, contemplando princípios como a aceleração de estudos e a certificação por meio de exames.

As pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem em Física destacam questões relevantes para a compreensão dessa problemática. Os estudos indicam que muitos alunos não percebem a disciplina como parte de sua realidade, negligenciando-a em suas experiências cotidianas. Frequentemente, a Física é reduzida a fórmulas e cálculos, perdendo seu caráter de ciência voltada ao estudo, análise e descrição de fenômenos naturais. Essa percepção matematizada e descontextualizada do cotidiano amplia os desafios de aprendizagem, tornando mais complexa a assimilação dos conteúdos em sala de aula.

Nesse cenário, esta pesquisa tomou como indagação central compreender como os estudantes da EJA abordam suas dificuldades de estudo e aprendizagem em Física. O objetivo geral consistiu em identificar e analisar os principais obstáculos enfrentados, enquanto os específicos buscaram verificar como os alunos definem a disciplina, o que reconhecem como objeto de estudo, suas dificuldades mais recorrentes, a existência de confusões com outras áreas do conhecimento, as estratégias utilizadas para buscar apoio e as possíveis melhorias para superação desses entraves.

Como justificativa, espera-se que este estudo contribua para reflexões de ordem didático-metodológica. A intenção é sensibilizar docentes, licenciados e licenciandos em Física sobre a especificidade do público da EJA, que demanda atenção diferenciada no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma temática relevante também para a gestão escolar, ao considerar a singularidade de sujeitos que não puderam usufruir da escolarização em período regular e, em momento posterior, buscam ressignificar suas trajetórias. Ademais, o trabalho chama atenção para discussões pedagógicas que envolvem a Física e a necessidade de práticas de ensino que dialoguem com as realidades desse público.

2. METODOLOGIA

A pesquisa teve caráter exploratório. Segundo Gil (2002, p. 41), esse tipo de investigação busca “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. A abordagem adotada foi qualitativa que, conforme Malheiros (2011, p. 189), visa “identificar interpretações, formas de se relacionar com o mundo e com as demais pessoas para identificar o que há de comum e o que se diferencia”. O procedimento metodológico consistiu em levantamento em campo, caracterizado pela interrogação direta sobre o objeto de estudo (Gil, 2002).

O público-alvo foi composto por 20 estudantes da EJA, matriculados nos ciclos V e VI do ensino médio, em uma escola estadual situada no município de Tacima, PB, todos frequentando o turno noturno. A seleção dos participantes ocorreu por conveniência, modalidade de amostragem não probabilística que, segundo Appolinário (2004), consiste na escolha de sujeitos de acordo com a facilidade ou adequação ao objetivo do pesquisador.

O instrumento de coleta foi um roteiro de entrevista semiestruturada, contendo 10 questões abertas e dados sociodemográficos. As perguntas abordaram os seguintes aspectos: definição da Física, compreensão sobre o objeto de estudo da disciplina, principais obstáculos de aprendizagem, busca de auxílio em caso de dificuldades e estratégias de superação.

A coleta ocorreu em novembro de 2023, realizada em sala de aula de forma coletiva. Inicialmente, foi apresentado à gestora escolar o Termo de Anuência, no qual se esclareceram os objetivos e finalidades do estudo. Após a autorização, agendou-se com a direção o dia e o horário da aplicação. No momento da coleta, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando a participação voluntária e o sigilo das informações. Foi também solicitado o consentimento para a divulgação dos resultados em congressos e para eventual publicação em periódicos ou livros da área educacional. O tempo médio da aplicação foi de aproximadamente 20 minutos.

As entrevistas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Inicialmente, procedeu-se à leitura integral das respostas, seguida da construção de categorias destinadas a reunir elementos semelhantes, em processo que também originou subcategorias. O critério de organização e validação foi conduzido por três juízes independentes, sendo aceitas apenas as categorias aprovadas por, no mínimo, dois avaliadores. Os resultados finais foram sistematizados em quadros para melhor apresentação.

3. DEFINIÇÃO DA EJA, PERFIL DOS ESTUDANTES, DOS DOCENTES E PRINCIPAIS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA FÍSICA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da rede pública brasileira que oferta ensino fundamental e médio para pessoas que, por diferentes motivos, não concluíram essas etapas. De modo geral, o perfil dos estudantes é composto por trabalhadores empregados ou desempregados que não tiveram acesso à cultura letrada ou que interromperam sua trajetória escolar em períodos anteriores.

Segundo Pedroso (2010), a EJA atende, em grande parte, jovens e adultos em busca de melhores condições de vida, enfrentando problemas relacionados a moradia, saúde, alimentação, transporte e emprego, todos atravessados pela questão do analfabetismo. Silva (2022) destaca a heterogeneidade desse público, majoritariamente feminino. Do ponto de vista geopolítico, Santos (2025) observa que a maioria dos estudantes provém de regiões periféricas urbanas ou zonas rurais em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sendo em sua maior parte pessoas negras ou pardas, o que reforça a relevância dessa modalidade para a promoção da equidade educacional em um país de desigualdades raciais marcantes.

No campo da aprendizagem, os alunos frequentemente apresentam dificuldades relacionadas à leitura e à escrita (Pereira *et al.*, 2020), o que impacta sua permanência na escola. Soma-se a isso a dificuldade de conciliar trabalho, estudos e vida familiar, além da baixa autoestima, da distorção idade-série e da defasagem nos conteúdos, fatores que geram desmotivação e contribuem para a evasão (Silva, 2022). Apesar desses obstáculos, Gomes (2007) ressalta que os estudantes buscam superar sua realidade de exclusão, recuperar a cidadania e retomar o protagonismo em seus projetos pessoais e profissionais.

Do ponto de vista docente, a EJA apresenta múltiplos desafios. Santos (2025) aponta que a falta de capacitação específica compromete a qualidade do ensino, enquanto Monteiro e Mota (2013) defendem a necessidade de formação própria, além de currículos e materiais adaptados. Para Silva Rodrigues Lima e Silva Souza (2023), muitos docentes ainda recorrem a práticas tradicionais, sem considerar a

carga horária reduzida, a heterogeneidade etária e a necessidade de metodologias flexíveis e inclusivas. Dessa forma, torna-se imprescindível pensar em políticas que contemplem tais especificidades, valorizando os saberes prévios dos alunos e respeitando seus limites físicos e emocionais.

As dificuldades de aprendizagem podem ser explicadas por diferentes perspectivas teóricas. Algumas linhas as relacionam a fatores biológicos ou orgânicos; outras, a aspectos sociais, culturais e ambientais; e há, ainda, aquelas que enfatizam questões estruturais, pedagógicas ou interacionais. Felipe e Benevenuto (2003) destacam causas individuais ligadas ao desempenho cognitivo, enquanto Dockrell e Mcshane (2007) ressaltam a influência de ambientes escolares pouco estimulantes. Já Barroso, Rubini e Silva (2013) enfatizam o papel das práticas pedagógicas tradicionais, que levam ao desinteresse dos estudantes e revelam a necessidade de formação docente contínua.

Para Martins e Agliardi (2013), o baixo desempenho deve ser analisado a partir de múltiplos fatores – sociais, econômicos, culturais, históricos e individuais –, considerando aspectos como motivação, interesse, trajetória de vida e condições ambientais. Nesse sentido, Bzuneck (2009) enfatiza que a motivação está diretamente ligada ao ambiente da sala de aula, sendo influenciada tanto pelos conhecimentos prévios quanto pela forma como os conteúdos são apresentados. Pozo e Crespo (2009) acrescentam que aprender Física exige mudanças epistemológicas, de modo que os alunos percebam a disciplina como ciência em ação, e não apenas como exercícios matematizados, o que valoriza a inserção de práticas experimentais e situações do cotidiano.

Alguns autores defendem que o ensino de Física deve dialogar diretamente com a realidade vivida pelos alunos. Ivanowski (2009) observa que muitos conceitos da Física formal estão presentes no cotidiano, mas há um distanciamento entre o que se vive fora da escola e o que é ensinado em sala, dificultando a aprendizagem. Para Moreira (2012), compreender como o aluno percebe sua própria realidade constitui estratégia essencial para uma aprendizagem significativa, pois permite que novas informações se ancorem em conhecimentos prévios. Nesse sentido, Moreira (2012, p. 29) define aprendizagem significativa como aquela em que “ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe”.

No âmbito pedagógico, a relação professor-aluno desempenha papel central. Vickrey (2016) defende que o docente deve conhecer bem seus estudantes para criar um ambiente de confiança, incentivando debates, reflexões e a exposição de ideias. Goldani (2010) resalta a importância do componente afetivo como fator motivacional, ao passo que Saviani (2011) considera o afeto fundamental para despertar o interesse e manter a atenção do aluno durante o processo de aprendizagem.

Outro aspecto recorrente é a formação docente em Física. Poletto e Piassi (2009) apontam falhas na formação inicial e continuada como causa do desinteresse dos alunos, uma vez que o ensino se mantém distante das necessidades reais da formação científica, privilegiando fórmulas e definições descontextualizadas. Tal modelo repercute na compreensão do objeto epistêmico da disciplina e limita a construção de significados.

Em levantamento de pesquisas apresentadas em eventos nacionais da área de ensino de ciências, Lima e Souza (2019) constataram que a EJA permanece pouco explorada como objeto de investigação. Os autores identificaram inquietações de professores que buscam metodologias inovadoras e mais dialógicas, capazes de aproximar o ensino de Física das experiências de vida dos estudantes. Entre as necessidades elencadas, destacam-se a produção de materiais didáticos específicos, a valorização da heterogeneidade do público, a abordagem de temas contemporâneos, como cultura digital e mudanças climáticas, e a escuta ativa dos anseios dos alunos. Essas estratégias, articuladas, podem contribuir para práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e alinhadas às especificidades da modalidade e à formação docente necessária.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada em uma escola pública localizada no município de Tacima, pertencente à microrregião do agreste paraibano. Segundo o censo do IBGE de 2022, a cidade conta com 8.010 habitantes. A instituição funciona nos três turnos e atende estudantes de diferentes localidades do município. Atualmente, estão matriculados 423 alunos, sendo 200 residentes da zona rural e 223 do perímetro urbano, o que demonstra a abrangência da escola em relação ao acesso educacional.

A análise dos dados sociodemográficos evidenciou que, entre os 20 participantes da pesquisa, 12 eram do gênero feminino e 8 do masculino, com idade média de 26 anos. Do total, 14 declararam-se solteiros, 4 casados e 1 não informou seu estado civil. Quanto à formação acadêmica, 7 cursavam o ciclo V e 13 o ciclo VI. No que se refere à inserção no mercado de trabalho, 8 participantes estavam empregados, enquanto 12 não exerciam atividades laborais no momento. Entre as ocupações, destacam-se ajudantes em fazendas, pedreiro, gari, designer, vendedora, manicure, cozinha e administrador de restaurante.

No tocante à Física, foram obtidas 24 respostas organizadas em sete categorias. Dentre elas, 37,9% apontaram a disciplina como a ciência que “faz uso de cálculos”, enquanto 16,6% a definiram como a “ciência que estuda os fenômenos naturais”. Outro grupo, também de 16,6%, relacionou a Física ao “estudo da mecânica, termologia, ótica e eletricidade”. Além disso, 16,6% não responderam à questão.

Em proporções menores, 4,1% a descreveram como a “disciplina que calcula volume, tempo e distância”; outros 4,1%, afirmaram que “estuda a matéria”; e uma última parcela, igualmente de 4,1%, a considerou como a ciência que “estuda o dia a dia”. Esses resultados encontram-se sistematizados no Quadro 1.

Quadro 1: Definição da Física

Subcategorias	Quantidade de respostas	Porcentagens
Ciência que faz uso de cálculos	09	37,9%
Ciência que estuda os fenômenos naturais	04	16,6%
Estudo da mecânica, termologia, ótica e eletricidade	04	16,6%
Não respondeu à questão	04	16,6%
Disciplina que calcula volume, tempo e distância	01	4,1%
Estuda a matéria	01	4,1%
Estuda o dia a dia	01	4,1%
Total	24	100%

Fonte: Autores, 2025

No que se refere ao observado no Quadro 1, as interpretações mostraram-se bastante variadas, embora tenha prevalecido a compreensão da Física como uma disciplina que “faz uso de cálculos”. Esse aspecto é especialmente relevante no contexto da EJA, uma vez que muitos estudantes apresentam lacunas decorrentes de processos de escolarização interrompidos ou incompletos, além de experiências negativas com o ensino de Ciências. Tais fatores podem dificultar o reconhecimento da relevância e da aplicabilidade da Física em situações do cotidiano.

Conforme argumenta Vilela (2015), a disciplina torna-se mais atrativa quando há valorização dos seus conceitos em detrimento da excessiva matematização. O autor ainda ressalta que o ensino de Física no Brasil ocorre, em grande parte, de maneira desconexa da realidade dos estudantes, sem considerar seus conhecimentos prévios nem promover práticas pedagógicas inovadoras que priorizem o diálogo e a contextualização. Essa postura pedagógica, quando adotada, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos.

O Quadro 2 reuniu as respostas referentes à questão “o que a Física explica”. Foram obtidas 24 respostas, organizadas em cinco subcategorias. Entre elas, 29,2% dos participantes afirmaram que a disciplina “explica os fenômenos naturais por meio de leis”, enquanto outro grupo, também de 29,2%, declarou não saber responder à questão. Já 25% relacionaram a Física à explicação da “dilatação pelo calor e pelo

frio”, ao passo que 8,3% indicaram que ela “explica os movimentos dos corpos, a gravidade e a eletricidade”. Por fim, um último grupo, também correspondente a 8,3%, destacou que a área “explica os fenômenos que relacionam formas de energia com a matéria”.

Quadro 2: Sobre o que a Física explica

Subcategorias	Quantidade de respostas	Porcentagens
Explica os fenômenos naturais por meio de leis	07	29,2%
Não respondeu à questão	07	29,2%
Explica a dilatação pelo calor e pelo frio	06	25%
Explica os movimentos dos corpos, a gravidade e a eletricidade	02	8,3%
Explica os fenômenos que relacionam formas de energia com a matéria	02	8,3%
Total	24	100%

Fonte: Autores, 2025

Os resultados do Quadro 2 mostraram-se positivos e significativos, uma vez que se orientaram para distintos conteúdos da Física, o que contrasta com os dados do Quadro 1, em que a disciplina foi definida, majoritariamente, como algo relacionado a cálculos. Esse aspecto pode evidenciar o postulado de Moreira (2012) acerca da aprendizagem significativa, na medida em que os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado objeto de estudo influenciam na forma como ele é apreendido.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), trabalhar sob a perspectiva da aprendizagem significativa mobiliza o estudante para compreender a realidade que o cerca e intervir nela de forma crítica. Contudo, ao confrontar esses resultados com os Quadros 3 e 5, nota-se que muitos participantes ainda confundem a Física com conteúdos estritamente matemáticos. Essa percepção fragmentada reforça a ideia de que o ensino tem sido desenvolvido de forma dissociada de outras áreas do conhecimento e pouco conectada à vivência concreta dos cursistas.

O Quadro 3 apresenta as principais dificuldades relatadas pelos alunos em relação ao estudo da Física. Foram registradas 20 respostas, distribuídas em seis subcategorias. Entre elas, 60% indicaram que as dificuldades estão “relacionadas com os cálculos”, enquanto 20% atribuíram os obstáculos à “didática do professor”. Já 5% afirmaram não apresentar dificuldades. As demais três subcategorias, também com 5% cada, destacaram os seguintes aspectos: dificuldades “relacionadas à térmica e dilatação”, “relacionada às leis” e, por fim, ausência de resposta à questão.

Quadro 3: Sobre as dificuldades de aprendizagem

Subcategorias	Quantidade de respostas	Porcentagens
Relacionadas com os cálculos	12	60%
Didática do professor	04	20%
Não apresenta dificuldade	01	5%
Relacionadas à térmica e dilatação	01	5%
Relacionados às leis	01	5%
Não respondeu à questão	01	5%
Total	20	100%

Fonte: Autores, 2025

Os resultados do Quadro 3 corroboram os achados já apresentados nos Quadros 1 e 2. Eles refletem queixas relacionadas ao caráter excessivamente matematizado da disciplina e à ausência de práticas pedagógicas que valorizem os conceitos da Física, conforme apontado por Vilela (2015). Além disso, evidenciam a falta de metodologias que aproximem os conteúdos da realidade e vivência dos alunos, como destacam Pozo e Crespo (2009). Nesse sentido, torna-se urgente a adoção de práticas que considerem o cotidiano dos cursistas da EJA e que estejam mais alinhadas às suas experiências prévias.

Ao contrário do que se observa atualmente, os dados clamam por formação e capacitação docente, além de ferramentas e materiais didáticos que dialoguem com a realidade social do estudante jovem e adulto. Esse público é marcado por heterogeneidades e características próprias que precisam ser contempladas, como ressaltam Lima e Souza (2019). Somente assim o ensino poderá superar a fragmentação e possibilitar uma aprendizagem mais significativa.

No que diz respeito à confusão entre a Física e outras ciências, os resultados revelaram que 70% dos participantes a associaram à Matemática, enquanto 22,4% a confundiram com a Química. Apenas 3,8% destacaram a Biologia e outros 3,8% afirmaram não confundir a disciplina (Quadro 4).

Quadro 4: Disciplinas que confundem com a Física

Subcategorias	Quantidade de respostas	Porcentagens
Matemática	16	70%
Química	05	23%
Biologia	01	3,5%
Não confunde	01	3,58%
Total	23	100%

Fonte: dos Autores: 2025

Esses dados evidenciam a necessidade de um trabalho pedagógico que valorize a identidade própria da Física como ciência, enfatizando seu método experimental, suas leis e sua função explicativa no mundo natural. Para Tardif (2002), a interdisciplinaridade pode gerar confusões conceituais caso o aluno não perceba os limites e especificidades de cada área.

Dessa forma, o ensino de Física deve deixar explícitas suas bases conceituais e metodológicas, de modo que o estudante compreenda que, embora utilize a matemática como ferramenta, não se trata da matemática em si. Da mesma forma, mesmo mantendo relações com outras áreas científicas, a Física possui um objeto de estudo específico e distinto. Esse reconhecimento pode favorecer o aprendizado, diminuindo equívocos conceituais e fortalecendo a autonomia intelectual dos alunos.

O Quadro 5 reuniu as respostas referentes às estratégias utilizadas pelos estudantes diante das dificuldades. Foram obtidas 23 respostas, organizadas em quatro subcategorias. Entre elas, 55% afirmaram que “buscam auxílio do professor”, enquanto 27% declararam “não procurar nenhuma ajuda”. Já 14% recorrem à “leitura e pesquisa” como estratégias de superação, e 4% procuram o “apoio dos colegas”.

Quadro 5: Estratégias utilizadas pelos estudantes diante das dificuldades

Subcategorias	Quantidade de respostas	Porcentagens
Buscam auxílio do professor	10	55%
Não procuram nenhuma ajuda	08	27%
Recorrem à leitura e pesquisa	04	14%
Procuram o apoio dos colegas	01	4%
Total	23	100%

Fonte: Autores, 2025

Esses dados sugerem uma divisão marcante entre os estudantes. O fato de muitos reconhecerem o professor como referência para superar dificuldades evidencia a importância da figura docente como mediador do conhecimento, conforme enfatiza Freire (2002). Isso reforça a ideia de que o processo de aprendizagem é um ato dialógico, baseado em uma relação de confiança entre educador e educando. Ao mesmo tempo, ressalta-se a necessidade de práticas mais envolventes, contextualizadas e afetivas, capazes de mobilizar os alunos que ainda não se sentem parte ativa do processo educativo.

A fundamentação teórica apresentada demonstra que o sucesso no ensino de Física, especialmente na EJA, depende do reconhecimento das experiências dos estudantes, da criação de um ambiente de apoio e da promoção da autonomia intelectual e emocional. Esse cenário aponta para a urgência de metodologias que integrem o conhecimento à realidade dos cursistas, fortalecendo seu engajamento e interesse pelos conteúdos.

O Quadro 6 apresenta as sugestões dos alunos para melhorar as aulas e superar dificuldades. Foram registradas 20 respostas, distribuídas em cinco subcategorias. Entre elas, 50% indicaram que “mudariam o professor ou sua didática”, enquanto 25% “não souberam responder”. Além disso, 15% manifestaram “interesse por aulas práticas”, 5% declararam que “não mudariam nada” e outros 5% sugeriram a “implementação de aulas de reforço”.

Quadro 6: Sobre as melhorias e superação de dificuldades

Subcategorias	Quantidade de respostas	Porcentagens
Mudariam o professor ou sua didática	10	50%
Não souberam responder	05	25%
Interesse por aulas práticas	03	15%
Não mudariam nada	01	5%
Implementação de aulas de reforço	01	5%
Total	20	100%

Fonte: Autores, 2025

Esses dados dialogam diretamente com críticas à metodologia tradicional do ensino de Física, conforme apontam Moreira (2018) e Pozo e Crespo (2009). Observa-se a prevalência de abordagens conteudistas, descontextualizadas e centradas na memorização e na aplicação mecânica de fórmulas, fatores que geram desinteresse e dificultam a aprendizagem. O fato de metade dos alunos indicar a necessidade

de “mudar o professor ou sua didática” evidencia, mais do que a figura do docente, a insuficiência do modelo pedagógico adotado, que não dialoga com a realidade, os interesses e o ritmo de aprendizagem do público da EJA.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as possíveis dificuldades enfrentadas no estudo e aprendizado da Física. Especificamente, buscou compreender como os estudantes definem a disciplina, o que acreditam que ela explica, suas principais dificuldades de aprendizagem, se confundem com conhecimentos de outras áreas, a quem recorrem diante das dificuldades e quais medidas adotam para superá-las.

Os principais resultados evidenciaram que, ao definir a Física, 37,9% dos participantes a associaram à ciência que faz “uso de cálculos”. Quanto ao que ela explica, 29% destacaram o estudo dos “fenômenos naturais e suas leis”, enquanto outros 29% não souberam responder. Em relação às dificuldades de aprendizagem, 60% indicaram problemas com cálculos, e 70% confundem a Física com a Matemática. Já nas estratégias diante de obstáculos, 55% buscaram o auxílio do professor. Por fim, quanto às melhorias para as aulas, 50% dos participantes sugeriram “mudar o professor”, e 25% não souberam responder.

Diante desses resultados, evidencia-se a necessidade de capacitação e formação continuada de educadores, uma vez que as maiores dificuldades estão relacionadas a questões didático-pedagógicas, à integração entre teoria e prática e à contextualização dos conteúdos. A abstração dos cálculos e a desconexão com a realidade dos alunos contribuem para o desinteresse e desmotivação, reforçando a importância de materiais, ferramentas e práticas pedagógicas compatíveis com o perfil do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além disso, torna-se essencial adotar uma postura mais sensível e humanizada, considerando as heterogeneidades, condições socioeconômicas e culturais dos cursistas. Estratégias que valorizem experiências prévias e promovam a autonomia intelectual podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa e engajadora.

Por fim, é importante destacar que esta pesquisa não pretende generalizar seus resultados. Trata-se de um estudo limitado a uma escola pública e a um pequeno grupo de participantes do ensino médio. Assim, recomenda-se que estudos futuros explorem contextos semelhantes, com públicos equivalentes, para ampliar a compreensão das questões levantadas e validar os achados aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

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

BARROSO, M.F; RUBINI, G; SILVA, T. Dificuldades na aprendizagem de Física sob a ótica dos resultados do Enem, **Rev. Bras. Ensino Fís. [online]**, vol.40, n.4, e4402. Epub June 18, 2018. ISSN 1806-1117. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2018-0059>>. Acesso em: 3 de ago. 2025

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 de ago. de 2025

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 184 p.

DOCKRELL, Julie; MCSHANE, John. **Crianças Com Dificuldades de Aprendizagem uma Abordagem Cognitiva**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. 208 p.

FELIPE, João Batista; BENEVENUTTI, Maria da Graça. **Dificuldades de aprendizagem**: causas, avaliação e intervenção. São Paulo: Editora Cortez, 2003. 62 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 76 p.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Maria José. **Profissionais fazendo a matemática**: o conhecimento de números decimais de alunos pedreiros e marceneiros da EJA. Recife: UFPE, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4598> Acesso em: 03 de ago. de 2025

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html> Acesso em: 3 de ago. 2025

IVANOWSKI, Maria do Rosário Lacerda. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876–1994. São Paulo: UNESP, 2009.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática geral**: educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARTINS, Ana Teresa Oliveira; AGLIARDI, Denise A. A legislação de educação de jovens e adultos a partir da constituição federal de 1988. **Anais do Seminário Diálogo com a Educação**: desafios da EJA contemporânea. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Disponível em: http://ucsobservatorios.com.br/uploads/2013/Políticas_de_EJA/07_05_50_A_LEGISLACAO_ Acesso em: 3 de ago. de 2025

MONTEIRO, M. A. de S.; MOTTA, T. C. O ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos: dificuldades e perspectivas no município de Caicó. **Anais do XX Simpósio Nacional de Ensino de Física** – SNEF 2013 – São Paulo, SP

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Quriculum: revista de teoria, investigación y práctica educativa**. La Laguna, Espanha. n. 25, marzo 2012, p. 29-56. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/96956> Acesso em 4 de ago. de 2025.

MOREIRA, Marco Antônio. Uma análise crítica no ensino de Física. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, pp. 103–116, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3JTLwqQNsfWPqr6hjzyLQzs/?format=pdf> Acesso em: 4 de ago. de 2025

PEDROSO, Sandra Gramilich. Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos. **Anais do Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos**, João Pessoa: UFPB, 2010. Disponível em: <http://www.catedraunescoEJA.org/GT05/COM019.pdf>. Acesso em: 3 de ago. de 2025.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel García. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 296 p.

SANTOS, Domingos José. O perfil do estudante da EJA no Brasil: uma revisão bibliográfica sobre desafios, necessidades e perspectivas. **Anais do II Congresso Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação**, v. 3, n. 2, 2025. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/anaisconpepe/article/download/2136/1757/8755> Acesso em : 03 de ago. de 2025

SILVA RODRIGUES LIMA, Fernanda.; SILVA SOUZA, Marta João Francisco. A Física na EJA: um levantamento dos trabalhos apresentados nos principais eventos da área de ensino de ciências do Brasil. **Anais da Semana de Licenciatura**, Jataí, v. 1, n. 1, p. 449–463, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/index.php/semlic/article/view/718>. Acesso em: 3 ago. 2025.

SILVA, Tiago de Souza. **A realidade da educação de jovens e adultos no Brasil**: um estudo sobre os alunos e suas necessidades. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/realidadeejabrazil2022>. Acesso em: 3 de ago. de 2025

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 13 ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 368 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**: o saber do docente e sua identidade profissional. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

VICKREY, Thomas. **Estratégias de ensino para engajar os estudantes**: construindo confiança e incentivando a tomada de riscos. New York: Routledge, 2016.

VILELA, Kátia Solange Fonseca do Rosário. **A utilização do forno de micro-ondas no ensino de física na educação de jovens e adultos (EJA)**. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015.



C A P Í T U L O 5

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE NO CUIDADO À SAÚDE MENTAL NA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA

Viviane Oliveira Mendes Cavalcante

Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Saúde da Família pela Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família (RENASF).

Doutoranda em Saúde da Família pela RENASF. Diretora da Escola de Saúde Pública Visconde de Saboia e docente do Centro Universitário INTA (UNINTA)

<https://lattes.cnpq.br/8092574185488979>

<https://orcid.org/0000-0001-5229-8222>

Escola de saúde Pública Visconde de Saboia, Sobral – CE, Brasil

Antônio Lucas Siqueira Ximenes

Especialista, em caráter de residência, em Saúde da Família pela Escola de Saúde Pública Visconde de Saboia (ESPVS). Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) - Campus Sobral

<http://lattes.cnpq.br/2128015067593128>

<https://orcid.org/0009-0007-9547-3925>

Escola de saúde Pública Visconde de Saboia, Sobral – CE, Brasil

Antônia Márcia Macêdo de Sousa

Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Mestre em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará (MASF/UFC)

<http://lattes.cnpq.br/6344750405067711>

<https://orcid.org/0009-0006-3296-2281>

Escola de saúde Pública Visconde de Saboia, Sobral – CE, Brasil

Ana Cláudia Costa de Sampaio

Enfermeira graduada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Mestre em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Saúde Pública,

Especialista com Residência Multiprofissional em Saúde da Família, Especialista em Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde, Especialista em Gerência de Unidades Básicas de Saúde e Especialista em Educação na Saúde para Preceptores no SUS

Escola de saúde Pública Visconde de Saboia, Sobral – CE, Brasil

RESUMO: Este capítulo apresenta um recorte de uma pesquisa-intervenção que teve como objetivo mapear as estratégias de cuidado à saúde mental na Estratégia Saúde da Família (ESF) a partir da Educação Popular em Saúde (EPS). A investigação evidenciou que, embora muitos profissionais da ESF desconhecessem o conceito

formal de EPS, já aplicavam práticas alinhadas aos seus princípios, como a escuta qualificada, os atendimentos individuais, atividades coletivas e o matriciamento. A Educação Permanente proposta buscou qualificar o cuidado em saúde mental e promover a valorização dos saberes populares, fortalecendo o vínculo entre profissionais e usuários. A experiência revelou o potencial transformador da EPS na promoção de um cuidado mais humanizado, corresponsável e contextualizado.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde Mental. Estratégia Saúde da Família. Educação Popular em Saúde. Atenção Primária. Educação Permanente.

PATHS OF POPULAR EDUCATION IN HEALTH IN MENTAL HEALTH CARE WITHIN THE FAMILY HEALTH STRATEGY

ABSTRACT: This chapter presents a section of an intervention-research project aimed at mapping mental health care strategies within the Family Health Strategy (ESF), based on Popular Health Education (EPS). The study revealed that although many professionals were unfamiliar with the formal concept of EPS, they already practiced its principles through qualified listening, individual consultations, group activities, and matrix support. The proposed Continuing Education sought to improve mental health care and highlight local knowledge, strengthening the bond between professionals and users. The experience demonstrated the transformative potential of EPS in promoting more humanized, co-responsible, and context-aware care.

KEYWORDS: Mental Health. Family Health Strategy. Popular Health Education. Primary Care. Continuing Education.

1. INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (WHO, 2012) define saúde mental como um estado de bem-estar em que o indivíduo reconhece suas capacidades, lida com os estresses da vida, trabalha de forma produtiva e contribui com sua comunidade. Essa concepção, contudo, é influenciada pelas condições sociais, culturais e políticas em que está inserida (Zambenedetti & Silva, 2008), refletindo diretamente nas formas como a sociedade compreende e lida com o sofrimento psíquico.

Nesse sentido, o estudo tem como objetivo geral compreender as estratégias de educação popular em saúde no cuidado à saúde mental na Estratégia Saúde da Família. Como objetivos específicos do estudo: mapear as estratégias de cuidado à saúde mental realizadas na Estratégia Saúde da Família; identificar a percepção dos profissionais sobre a Educação Popular em Saúde no cuidado à saúde mental; desenvolver momentos de Educação Permanente.

O Brasil vivenciou importantes transformações nesse campo, com a transição de um modelo manicomial para a consolidação de um sistema psicossocial. Nesse processo, destaca-se a criação da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), por meio da Portaria nº 3.088/2011, que articula diferentes pontos de atenção, como Unidades Básicas de Saúde (UBS), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), enfermarias especializadas e Serviços Residenciais Terapêuticos (BRASIL, 2011).

Paralelamente à Reforma Psiquiátrica, o Movimento da Reforma Sanitária (MRS) também foi fundamental para a estruturação do Sistema Único de Saúde (SUS), um dos maiores sistemas públicos de saúde do mundo, pautado na universalidade, equidade e integralidade (Paim, 2007). A criação da Estratégia Saúde da Família (ESF), em 1994, consolidou-se como o principal modelo de reorganização da Atenção Básica, priorizando o cuidado integral a partir da realidade social e comunitária (Borges & Teixeira, 2019; Borges, Santos & Fischer, 2019).

No âmbito da saúde mental, a ESF tem papel estratégico ao atuar diretamente nos territórios, possibilitando o cuidado precoce e contínuo, por meio de tecnologias leves, como a escuta, o vínculo e a valorização dos saberes locais (Ávila, 2017). Esse contexto dialoga diretamente com os princípios da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (PNEPS-SUS), que propõe uma prática político-pedagógica fundamentada no diálogo entre saberes e na valorização da cultura popular (BRASIL, 2013).

Educação Popular em Saúde (EPS), nesse sentido, representa uma abordagem que promove a imersão dos profissionais na realidade dos usuários, permitindo a construção de vínculos e a corresponsabilidade no cuidado. Trata-se de uma proposta que não se opõe ao saber científico, mas o complementa, ao integrar os saberes comunitários e vivenciais no processo de produção de saúde (Cruz *et al.*, 2020). Partindo da experiência no exercício da psicologia em um Centro de Saúde da Família no interior do Ceará, observa-se a urgência de práticas que valorizem o protagonismo da população e a escuta qualificada. A EPS mostra-se, nesse contexto, como uma via potente para transformar o fazer profissional, democratizar o cuidado e ampliar o alcance das ações em saúde mental na ESF. Para tanto, é necessário que os profissionais se apropriem dos princípios da EPS e os incorporem ao seu cotidiano, reconhecendo a população como agente central na construção de práticas mais humanas, críticas e contextualizadas.

2. METODOLOGIA

O presente capítulo constitui um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Educação Popular em Saúde no Cuidado à Saúde Mental na Estratégia Saúde da Família”. A investigação teve abordagem qualitativa, com delineamento de pesquisa-intervenção, sendo desenvolvida no Centro de Saúde da Família (CSF) Campo dos Velhos, localizado no município de Sobral, Ceará. O estudo foi realizado entre os meses de setembro de 2024 e janeiro de 2025, tendo como objetivo, neste recorte, mapear as estratégias de cuidado à saúde mental adotadas por profissionais da Estratégia Saúde da Família (ESF).

Participaram do estudo quatorze profissionais de saúde atuantes na unidade: dois médicos, três enfermeiras, sete agentes comunitários de saúde (ACS), uma profissional da equipe E-Multi e uma residente multiprofissional em saúde da família. Os critérios de inclusão envolveram o vínculo ativo no Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES) e tempo mínimo de seis meses de atuação na unidade. Foram excluídos profissionais que, durante o período da coleta, estivessem afastados por férias, atestado médico ou licença.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante e registros em diário de campo. As entrevistas, previamente autorizadas, foram gravadas com o auxílio de um gravador de voz e conduzidas com base em roteiro estruturado. A observação participante possibilitou a imersão na rotina da unidade, permitindo maior compreensão do contexto e das práticas assistenciais. Os dados foram analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta de Bardin (1977), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com interpretação.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú, mediante parecer favorável registrado sob o número 6.776.075, garantindo o respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

As atividades realizadas durante a intervenção foram organizadas em três etapas, cada uma com objetivos específicos e metodologias adequadas ao contexto da Estratégia Saúde da Família (ESF). A seguir, deve-se cada etapa:

1ª Etapa – Apresentação Inicial

Nesta fase, foi realizada uma exposição dialógica com a gerente da unidade de saúde, com o intuito de apresentar os objetivos da intervenção. O momento serviu para esclarecer dúvidas iniciais e organizar, em conjunto, o cronograma das etapas subsequentes. Essa etapa foi fundamental para alinhar expectativas e garantir o apoio institucional necessário para o desenvolvimento da pesquisa-intervenção.

2ª Etapa – Entrevistas

A segunda etapa consistiu em uma apresentação da proposta da pesquisa aos profissionais da unidade, seguida da retirada de dúvidas e da entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e assinatura. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com foco na Educação Popular em Saúde (EPS) como estratégia de cuidado à saúde mental na ESF. O objetivo principal foi identificar, por meio de um espaço dialógico e horizontal, as percepções dos profissionais sobre a temática, além de levantar suas principais necessidades formativas dentro desse campo.

3ª Etapa – Educação Permanente

A terceira e última etapa foi dedicada à realização de um momento educativo com os participantes da etapa anterior. A atividade foi voltada para a discussão sobre a EPS enquanto alternativa de cuidado à saúde mental na ESF. Através de metodologias participativas, buscou-se promover a qualificação dos processos de trabalho dos profissionais, fortalecendo o uso consciente da EPS como ferramenta de transformação das práticas em saúde mental.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados coletados evidenciou que, embora os profissionais do Centro de Saúde da Família (CSF) realizassem práticas coerentes com os princípios da Educação Popular em Saúde (EPS), a maioria desconhecia seu conceito formal. Essa lacuna dificultava a articulação entre EPS e o cuidado em saúde mental na Estratégia Saúde da Família (ESF).

As entrevistas permitiram mapear as principais estratégias utilizadas no cuidado em saúde mental, além de identificar percepções e necessidades formativas dos profissionais. A partir dessas informações, foram organizadas ações de Educação Permanente (EP) e construído um guia propositivo, com vistas à qualificação do cuidado. Os dados indicam a importância de fortalecer a compreensão da EPS como abordagem metodológica no campo da saúde mental, promovendo formações que estimulem a apropriação crítica e contextualizada dessa prática no cotidiano dos serviços.

O quadro a seguir apresenta como foi estruturada a EP, que ocorreu com os profissionais do CSF, assim por questão de organização a mesma foi dividida em 4 momentos. Tendo como início a acolhida, passando pelos temas de saúde mental e ESP, e por fim sua intercessão, como é exposta no quadro a seguir:

Quadro 1 – Demonstrativo dos momentos da Educação Permanente desenvolvida aos participantes

	Atividade desenvolvida	Técnica da atividade desenvolvida	Objetivos esperados
1º momento	Acolhimento	Apresentação da “Mudança” (Flávio Leandro).	Criação de um ambiente acolhedor para a realização do momento.
2º momento	Dinâmica do novo.	Realização da pergunta disparadora: “Como você compreende a saúde mental?”	Geração de uma discussão onde os participantes pudessem se implicar de maneira ativa.
3º momento	Apresentação do contexto histórico da saúde mental no Brasil.	Explanação verbal sobre o processo da Reforma psiquiátrica brasileira.	Aquisição de conhecimentos sobre o processo de mudança no cuidado à saúde mental e como o SUS contribui para isto.
4º momento	A relação entre EPS, dentro da ESF, e o cuidado à saúde mental.	Explanação verbal sobre EPS enquanto alternativa de cuidado à saúde mental na ESF.	Compreensão das contribuições da EPS manejo em saúde mental.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A Educação Permanente (EP), construída a partir das necessidades identificadas nas entrevistas, foi conduzida de forma dialógica, com o propósito de estimular o reconhecimento da Educação Popular em Saúde (EPS) como estratégia de cuidado à saúde mental. Além de seu caráter formativo, a EP proporcionou um espaço significativo de reflexão sobre as práticas já realizadas pelos profissionais, mesmo que de forma não nomeada. Durante o processo, muitos participantes reconheceram que, ainda sem conhecimento teórico sobre a EPS, já incorporavam em suas rotinas princípios como escuta, diálogo, valorização dos saberes populares e respeito à autonomia dos usuários.

Esse reconhecimento foi potencializado por relatos práticos, como a experiência com rezadeiras da comunidade, convidadas pela gestão local para orientar sobre o uso do soro caseiro em casos de desidratação infantil, uma ação que remete ao Programa “Soro Raízes e Rezas” de Maranguape–CE. Tais práticas revelam a potência da EPS como tecnologia leve, capaz de aproximar os serviços de saúde dos saberes comunitários. Para tanto, é fundamental que os profissionais da ESF conheçam e incorporem os princípios da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS), promovendo uma atuação emancipada e centrada na construção coletiva do cuidado.

A partir das etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, conforme preconiza a Análise de Conteúdo, emergiram duas categorias temáticas centrais: *“O cuidado à saúde mental no Centro de Saúde da Família”* e *“A compreensão acerca da Educação Popular em Saúde e sua relação com a saúde mental”*.

3.1 O cuidado à saúde mental no Centro de Saúde da Família

A partir da análise das entrevistas realizadas com os profissionais do Centro de Saúde da Família (CSF) Campo dos Velhos, foi possível mapear um conjunto de estratégias utilizadas no cuidado à saúde mental no âmbito da Estratégia Saúde da Família (ESF). Essas estratégias emergem tanto de práticas individuais quanto coletivas, revelando a complexidade e a diversidade de abordagens adotadas no cotidiano da unidade.

Foram identificadas quatro principais formas de cuidado à saúde mental: atendimentos individuais, escuta qualificada, atividades coletivas e o matriciamento em saúde mental. A tabela a seguir resume essas estratégias, destacando a periodicidade e os profissionais envolvidos:

Quadro 2 – Demonstrativo de estratégias de cuidado à saúde mental

Estratégias de cuidado	Periodicidade	Profissionais que participam
Atendimento individual;	De acordo com a necessidade do usuário e disponibilidade dos profissionais;	Médico, Enfermeira, Equipe multiprofissional (Residência e E-multi);
Escuta;	De acordo com a necessidade do usuário e disponibilidade dos profissionais;	ACS, Médico, Enfermeiro e Equipe multiprofissional (Residência e E-multi).
Atividades coletivas;	Mensalmente, quinzenal ou semanal;	ACS e Equipe multiprofissional (Residência e E-multi);
Matriciamento em saúde mental;	Mensal;	Médico, Enfermeira ACS e Equipe multiprofissional (Residência e E-multi);

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Entre as práticas citadas, os atendimentos individuais se destacam como uma das estratégias mais recorrentes. Realizados por diferentes categorias profissionais, especialmente médicos, enfermeiras e membros da equipe multiprofissional, esses atendimentos funcionam como espaços terapêuticos onde os usuários são ouvidos de maneira mais reservada, permitindo a construção de um vínculo mais próximo e humanizado. Além de escuta e orientação, esses momentos envolvem anamnese, rastreamento de sintomas psíquicos, prescrição medicamentosa e encaminhamentos, quando necessário.

Os depoimentos dos profissionais reforçam o papel desses atendimentos como pontos de acolhimento e cuidado:

“Cuidado da saúde mental... Muitas vezes quando eu vejo o paciente, ele já é aquele paciente com alguma doença de saúde mental, e como médico eu fico mais naquela questão da prevenção secundária. Mas é dar o diagnóstico, oferecer o tratamento. Às vezes eu ainda vejo também os pacientes já com algum tipo de complicação, já desestabilizado, aí também preciso oferecer o manejo nesse caso. E acho que envolve também o cuidado com a família do paciente, através da conversa, através do esclarecimento das condutas.” (Resistência)

Além dos atendimentos clínicos, as atividades coletivas surgem como uma importante estratégia de cuidado psicossocial. São realizadas por meio de grupos temáticos, organizados com diferentes focos: práticas corporais, convivência, saúde de idosos, entre outros. Essas ações se apresentam como espaços de sociabilidade e construção coletiva do cuidado, fortalecendo vínculos entre usuários e equipe de saúde.

“A estratégia é um dos grupos que a gente faz, que eu faço com o Profissional de Educação Física, que são grupos de práticas corporais, grupos de idosos, grupos de saúde. Eu acho esses grupos importante para a saúde mental, porque não ficam só os idosos, mas como outras pessoas ficam só dentro de casa com a ansiedade, com a depressão, aí você sai daquele momento, para se socializar com as pessoas, e assim temos cuidado com a saúde mental.” (Indignação)

Essas experiências demonstram como os grupos funcionam como potentes tecnologias leves, que valorizam os saberes populares, favorecem o protagonismo dos usuários e promovem um cuidado mais integral. Eles rompem com o modelo biomédico centrado no indivíduo e promovem uma prática horizontal, participativa e transformadora (Matos *et al.*, 2023; Raia & Souza, 2024).

Além disso, os grupos permitem o atendimento de diferentes públicos — como idosos, mulheres, gestantes, pessoas com doenças crônicas ou em sofrimento psíquico —, possibilitando também debates sobre cidadania, enfrentamento das violências e fortalecimento da autonomia coletiva. Assim, contribuem para que os usuários deixem o papel passivo e passem a atuar como protagonistas no processo de cuidado.

Outra estratégia recorrente nos relatos dos profissionais é a escuta, presente tanto nos atendimentos individuais quanto nas atividades coletivas e visitas domiciliares. A escuta qualificada foi reconhecida como um recurso essencial, especialmente diante de situações de sofrimento emocional, solidão ou conflitos familiares.

“Às vezes, eles realmente querem só ser escutados. Um abraço. Às vezes, você chega e aquela pessoa tá tão carente, que, às vezes, do nada pergunta: ‘Posso te dar um abraço?’ Então, eu acho que isso também é uma forma de ajudar.” (Pedagogia)

A escuta, nesse contexto, assume uma dimensão terapêutica e relacional. Trata-se de uma tecnologia leve, que envolve acolhimento, empatia e sensibilidade por parte do profissional. Quando praticada com abertura e respeito, ela cria um ambiente seguro e fortalece os vínculos, fundamentais para o êxito do cuidado em saúde mental (Maynard *et al.*, 2014).

Com base nos dados analisados, é possível afirmar que a maioria das estratégias identificadas são tecnologias leves de cuidado, conforme conceituado por Merhy e reforçado por Silva, Alvim e Figueiredo (2008). Elas são mediadas pelas relações humanas, pelo diálogo e pelo vínculo, configurando-se como recursos fundamentais na abordagem do sofrimento psíquico na Atenção Primária à Saúde.

3.2 A compreensão acerca da Educação Popular em Saúde e sua relação com saúde mental

Durante a realização das entrevistas, foi possível identificar que a maioria dos profissionais do Centro de Saúde da Família (CSF) demonstra desconhecimento conceitual sobre a Educação Popular em Saúde (EPS). Muitos relataram nunca ter ouvido falar diretamente sobre a temática ou apresentaram noções imprecisas, associando-a apenas a ações pontuais, como rodas de conversa ou atividades educativas, conforme exemplificado nos seguintes relatos:

"Eu não sei assim ao certo. Eu nunca nem ouvi falar em EPS. Eu acho que seja questão de roda de conversa, essas coisas relacionadas à saúde mental." (Alfabetização)

"Em EPS, a primeira vez que eu recorde de ouvir falar foi com você agora, na entrevista. (...) Creio que seja aprendizagem de pessoas para pessoas." (Ousadia)

Essas declarações revelam que, embora a EPS se configure como uma importante metodologia para o cuidado em saúde no âmbito do SUS, sua presença ainda é pouco visualizada no cotidiano das práticas profissionais. Isso reforça a percepção de que, mesmo sendo aplicada de forma intuitiva em algumas ações, a EPS permanece à margem dos processos de trabalho formalizados, não sendo plenamente reconhecida como um recurso estratégico de vinculação entre o serviço de saúde e a comunidade.

A EPS, segundo Araújo *et al.* (2021), visa envolver os sujeitos de maneira participativa, promovendo o diálogo e a partilha de saberes entre usuários e profissionais, com o objetivo de fortalecer os vínculos sociais e construir coletivamente o cuidado.

Nesse sentido, a Atenção Básica e, mais especificamente, a Estratégia Saúde da Família, deve ser compreendida como espaço privilegiado para a valorização dos saberes populares e das vivências concretas dos usuários. Para além de ver a comunidade como um agrupamento de pessoas, é fundamental reconhecer os

sujeitos como detentores de conhecimentos legítimos, que podem e devem ser integrados à prática profissional. Essa perspectiva rompe com a lógica verticalizada do cuidado e aproxima-se de modelos emancipatórios, em que os usuários deixam de ser apenas receptores e tornam-se protagonistas de seu processo de saúde.

A incorporação da EPS permite, inclusive, a concretização da diretriz da Clínica Ampliada, prevista na Política Nacional de Humanização (PNH). Essa abordagem amplia o olhar para além do diagnóstico biomédico, reconhecendo a complexidade do ser humano em sua dimensão biopsicossocial, afetiva e cultural. Trata-se, portanto, de uma prática que compreende saúde não apenas como ausência de doença, mas como bem-estar integral, conforme definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Outro aspecto relevante é a necessidade de articulação intersetorial, uma vez que os determinantes sociais da saúde, como moradia, trabalho, renda, lazer e cultura, também interferem diretamente nas condições de vida e saúde mental das populações. A EPS pode ser, nesse contexto, uma aliada na promoção do pertencimento comunitário e na ampliação da adesão aos cuidados, ao valorizar saberes tradicionais e incluir práticas culturais no cotidiano da atenção à saúde.

Apesar da predominância do desconhecimento conceitual, alguns profissionais demonstraram compreensão mais clara e crítica sobre a EPS, evidenciando a existência de práticas alinhadas a essa perspectiva no território:

“A educação popular tem a ver com aproveitar o conhecimento que já existe na própria comunidade. A gente tem que utilizar também esse conhecimento a favor da nossa assistência (...) aliar esses saberes com o conhecimento científico para fortalecer o tratamento dos pacientes.” (Comunicação)

Esses relatos reforçam que, mesmo sem consenso terminológico, há experiências no CSF que refletem os princípios da EPS, embora sua associação direta com o cuidado em saúde mental ainda seja limitada. Essa constatação evidenciou a necessidade de desenvolver, no âmbito da pesquisa, um guia explicativo que apresentasse os fundamentos da EPS e discutisse suas contribuições específicas para o cuidado à saúde mental na Estratégia Saúde da Família.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência apresentada neste capítulo evidencia a relevância da Educação Popular em Saúde (EPS) como abordagem formativa e metodológica para qualificar o cuidado em saúde mental na Estratégia Saúde da Família (ESF). Apesar do desconhecimento conceitual sobre a EPS por parte dos profissionais, identificou-se que muitos já aplicavam práticas alinhadas aos seus princípios no cotidiano assistencial.

As estratégias destacadas, como escuta qualificada, atendimentos individuais, atividades coletivas e matriciamento, demonstram o esforço das equipes em promover um cuidado integral e humanizado. Nesse contexto, a EPS revelou-se uma ferramenta potente para integrar saberes populares ao conhecimento técnico, promover vínculos, ampliar o protagonismo dos usuários e fortalecer a corresponsabilidade no processo de cuidado.

A escassez de estudos que abordam a interface entre EPS e saúde mental na Atenção Primária reforça o caráter inovador da proposta, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de mais investigações e práticas comprometidas com abordagens emancipatórias no campo da saúde coletiva.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, M. B.; SINIAK, D. S. Saúde Mental na Atenção Básica: estratégias e potencialidades para o fortalecimento do cuidado no território. **Revista de Enfermagem da UFSM, Santa Maria**, v. 7, n. 3, p. 388-397, 2017. Portal de Periódicos UFSM

BRASIL. **Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011**. Institui a Rede de Atenção Psicossocial no âmbito do Sistema Único de Saúde. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS-SUS)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, N. S.; SANTOS, A. S.; FISCHER, L. A. **Estratégia de Saúde da Família**: Impasses e desafios atuais. **Revista Saúde em Redes**, v. 5, p. 105, 2019.

BORGES, N. S.; TEIXEIRA, L. A. Integração entre a Estratégia Saúde da Família e o Centro de Atenção Psicossocial. **Rev Enferm Contemp**. 2019;8(1):59-71.

CRUZ, N. F. DE O.; GONÇALVES, R. W.; DELGADO, P. G. G. Retrocesso da reforma psiquiátrica: o desmonte da política nacional de saúde mental brasileira de 2016 a 2019. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 3, p. e00285117, 2020.

PAIM, J. S. **Reforma sanitária brasileira**: contribuição para a compreensão e crítica. 2007. 300 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Acesso em: 06 jul. 2025.

WHO – World Health Organization. **Mental health**: strengthening our response. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2012.

ZAMBENEDETTI, G.; SILVA, R. A. N. A noção de rede nas reformas sanitária e psiquiátrica no Brasil. **Psicologia em Revista**, v.14, n.1, Belo Horizonte, 2008, p.131-150.



C A P Í T U L O 6

VIVÊNCIAS DE MÃES SOLO DE FILHOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Lívia Silva Costa

Graduada em Psicologia (UNINTA), Especialista em Análise do Comportamento (FACULESTE). Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário INTA - UNINTA campus Itapipoca/CE. Atua como psicóloga clínica, e atualmente realiza pesquisas na área de Psicologia, com ênfase nos seguintes temas: Psicoterapia Breve, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Políticas Públicas e Maternidade. Centro Universitário Inta - Uninta, Sobral – Ceará
<https://lattes.cnpq.br/7441100714711543>
<https://orcid.org/0009-0009-7436-3852>
Centro Universitário Inta – Uninta, Sobral-CE, Brasil

Marcelo Franco e Souza

Graduado em Ciências Sociais (Unifor), Psicologia (Estácio), Mestre em Humanidades (Unilab) e em Políticas Públicas (UECE). Doutorando em Engenharia de Software (Cesar School). Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental e em Neuropsicologia (Unichristus). Diretor de Operações da Specialisterne Brasil e Pesquisador no Centro de Pesquisas Dell. Cesar School, Recife, PE, Brasil
<https://lattes.cnpq.br/5715113585283857>
<https://orcid.org/0009-0008-8022-6873>
Cesar School, Recife-PE, Brasil

Leidiane Carvalho de Aguiar

Graduada em Psicologia (UNINTA), Mestre em Saúde da Família (UFC). Especialista em Terapia Analítico Comportamental (UNINTA). Docente do curso de Psicologia. Coordenadora do Núcleo de Apoio Psicológico ao Estudante do UNINTA (NAPSI). Centro Universitário Inta -UNINTA, Sobral, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0451216237792162>
<https://orcid.org/0000-0002-4841-9244>
Universidade Federal do Ceará- UFC, Sobral-CE, Brasil

Silvia de Sousa Azevedo

Pedagoga, Psicopedagoga, graduanda em Psicologia (UNINTA). Doutora (UTAD PT) e Mestre (USC-PY) em Ciências da Educação. Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PRODEG (UNINTA), Coordenadora do Serviço de Acompanhamento ao Discente e Docente (SEAD) e do Departamento de Aconselhamento ao Estudante (DAE) do UNINTA Centro Universitário Inta - Uninta, Sobral – Ceará
<https://lattes.cnpq.br/7011730962383587>
<https://orcid.org/0009-0006-8612-0477>
Centro Universitário Inta - Uninta, Sobral-CE, Brasil

Girlene Oliveira Nunes

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Inta- Uninta (2023). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Evangélica do Piauí-FAEPI, Graduada em Bacharelado em Teologia pela Faculdade Evangélica do Piauí- FAEPI (2008). Centro Universitário Inta - Uninta, Sobral – Ceará
<https://lattes.cnpq.br/4775188483614701>
<https://orcid.org/0009-0008-8712-6664>
Centro Universitário Inta - Uninta, Sobral-CE, Brasil

RESUMO: Esta pesquisa examina as vivências de mães solo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco no bem-estar mental, emocional e condições financeiras. Objetivou-se identificar os obstáculos enfrentados, compreender percepções pós-diagnóstico, levantar relatos espontâneos em ambientes digitais (netnografia de dados arquivados) e mapear estratégias de enfrentamento. Conduziram-se: (1) netnografia de postagens públicas em redes sociais, sem interação direta, e (2) análise de conteúdo (Bardin). As postagens analisadas em Facebook, WhatsApp e Twitter/X evidenciaram três eixos de dificuldades: solidão/ausência de rede de apoio, sobrecarga emocional e desafios financeiros (incluindo o acesso ao BPC). Os achados indicam vulnerabilidade econômica, isolamento materno e sofrimento psicológico, ressaltando a necessidade de apoio psicossocial e políticas públicas sensíveis à realidade dessas famílias.

PALAVRAS-CHAVE: Maternidade; Mãe solo; Autismo.

EXPERIENCES OF SINGLE MOTHERS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDE

ABSTRACT: This study investigates the lived experiences of single mothers of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), focusing on their mental, emotional, and financial well-being. We aimed to identify the challenges they face, explore post-diagnosis perceptions, collect netnographic evidence from spontaneous online accounts, and map coping strategies. Two methods were employed: (1) netnography of archived posts from social networks without direct interaction, and (2) Bardin's content analysis. Posts retrieved from Facebook, WhatsApp, and Twitter/X converged on three domains of difficulty: Loneliness/lack of support networks, emotional overload, and financial hardship (including barriers to BPC, Brazil's Continued Benefit). Findings point to economic vulnerability, maternal isolation, and psychological distress, highlighting the need for psychosocial support and public policies responsive to these families' circumstances.

KEYWORDS: Motherhood; Single mother; Autism.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um Transtorno do Neurodesenvolvimento, de etiologia múltipla, que compromete o processo do desenvolvimento infantil e carece de uma rede de apoio, e isto inclui primordialmente a família. Logo, na descoberta de uma patologia ou alterações em uma criança, traz aos pais uma responsabilidade redobrada, e essas mudanças, frequentemente, vêm afetando mais na vida dessas mães, pois elas tomam partido aos cuidados sobre seus filhos desde o seu nascimento.

Ao discorrer sobre maternidade, é importante vislumbrarmos a discussão do que é ser mãe solo ou mãe solteira. De acordo com Fernandes (2022), atualmente, notam-se preconceitos em relação a mães solo, com frequência denominadas por muitos como mães solteiras, como se a maternidade fosse ou estivesse relacionada ao seu estado civil. Tal termo, mãe solteira, remete a um resquício do machismo e da sociedade patriarcal presente no século XX (Borges, 2020).

Segundo Fernandes (2022), o termo mãe solo é uma forma de modificar-se essa estigmatização do preconceito que carrega o falar 'mãe solteira'. Contudo, ambos os termos carregam consigo uma desvalorização da mulher no que tange o mercado de trabalho. Muitas dessas mães não recebem o apoio financeiro no lar, na educação e no emocional, seja por parte dos genitores quanto por parte da sociedade.

Percebe-se, então, que há uma grande sobrecarga na vida dessas mães, pois a maternidade em si já é desafiadora na vida dessas mulheres, na qual elas lidam com mudanças de humor, de corpo, e psicológico. No sentido de que a sobrecarga se amplia significativamente na chegada de um filho com Transtorno do Espectro do Autista, a demanda na infância é bastante complexa, havendo inseguranças de como fornecer devido auxílio para aquela criança com TEA e de como partilhar dessa vivência de modo que todos da família possam compreender que aquela criança tem certas limitações.

Diante do exposto, surgem alguns questionamentos, sendo estes: a) Quais obstáculos são enfrentados por essas mães solo com filhos autistas? b) Quais meios de apoio emocional, psicológico e financeiro que essas mães recebem? Com isso o objetivo do trabalho é investigar os obstáculos enfrentados por mães solo com filhos autistas.

2. METODOLOGIA

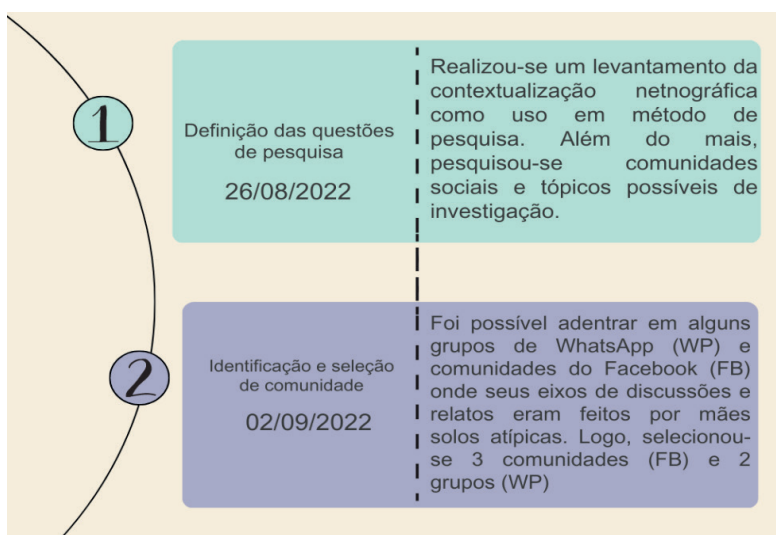
Na primeira etapa, foi realizada a revisão e atualização bibliográfica referente aos conceitos que norteiam a pesquisa. Ressalta-se que a revisão bibliográfica foi realizada por meio de plataformas como: BVS (Biblioteca virtual em saúde); Google

acadêmico; Scielo, e livros impressos. Havendo como descritores: Maternidade, mãe solteira, autismo. Logo, realizou-se o levantamento bibliográfico entre leituras dos anos de 2000-2023, entretanto, vale ressaltar, que foi possível utilizar-se de artigos e autores antigos na iminência de contextualizar o que se pensava em décadas atrás quanto à temática.

Autores como Bruno Bettelheim e Leo Kanner foram citados por meio de abranger os conhecimentos ao que se debatia o autismo e a mãe geladeira, tópicos estes, de suma importância para a contextualização da maternidade atípica. O termo “maternidade atípica” surgiu como uma forma de utilização para aquelas mulheres que têm filhos com alguma deficiência ou síndrome rara. Logo, “mãe atípica”, discorre um pouco sobre além da maternidade que já é conhecida, assim, expondo uma maternidade mais sobrecarregada, pois, tem a preocupação aos cuidados especiais, até então também chamadas, “crianças atípicas”.

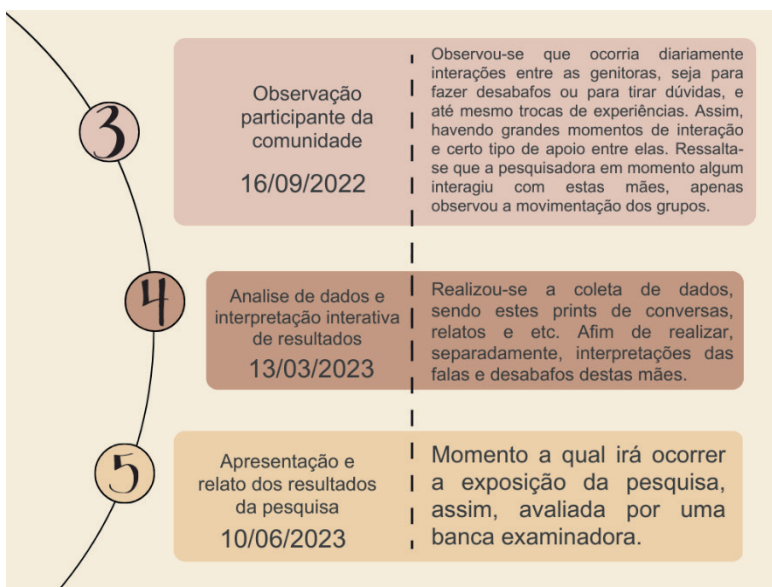
Após esta primeira etapa, realizou-se uma pesquisa netnográfica, cujo método se baseia na observação e no trabalho de campo on-line, e com isso, utiliza-se as diferentes formas de comunicação que é medida por computador e smartphone como fonte de dados para a compreensão e a representação etnográfica dos fenômenos culturais e comunitários (Corrêa; Rozados, 2017).

Figura 1 – Fluxograma da pesquisa (parte 1)



Fonte: Autoria própria (2023).

Figura 2 – Fluxograma da pesquisa (parte 2)



Fonte: Autoria própria (2023).

Ressalta-se, que este instrumento de fluxograma auxiliou na organização das etapas a serem executadas, assim, conseguindo analisar com mais detalhes todos os dados que a pesquisa precisa. A busca por estas publicações espontâneas foi realizada a partir de *hashtags*: #maternidadeatípica #autismo #solidãomaterna. Na perspectiva de encontrar perfis em que estas genitoras fizessem publicações constantes. Além do mais, conseguiu adentrar em três comunidades de Facebook e dois grupos de WhatsApp, ambos de fácil acesso facilitador. Ademais, o Twitter, (atual X), também foi fornecedor dessas informações, visto que é uma plataforma abrangente e que muitas dessas mulheres fazem seus relatos em forma de ‘tweeter’, assim, foi através das *hashtags* supracitadas que se conseguiu encontrar alguns perfis de mães solo atípicas desabafando sobre seu cotidiano e suas dificuldades. Como ilustra na figura abaixo:

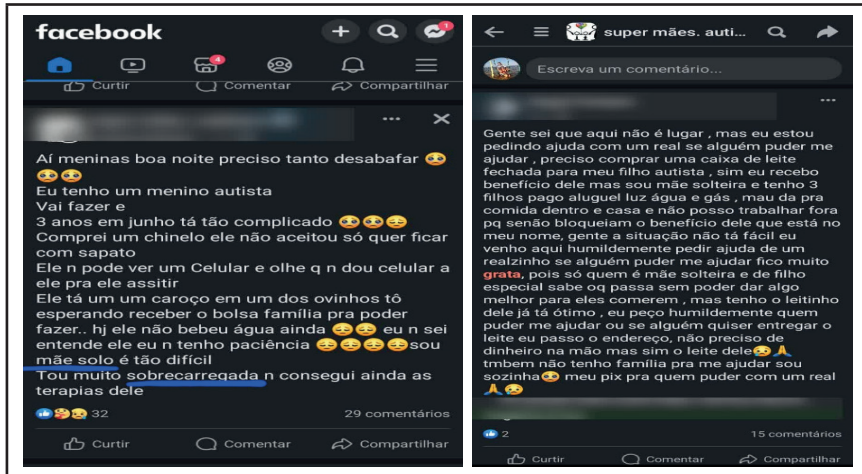
Figura 3 – A solidão solo materna



Fonte: retirado do Twitter (2022).

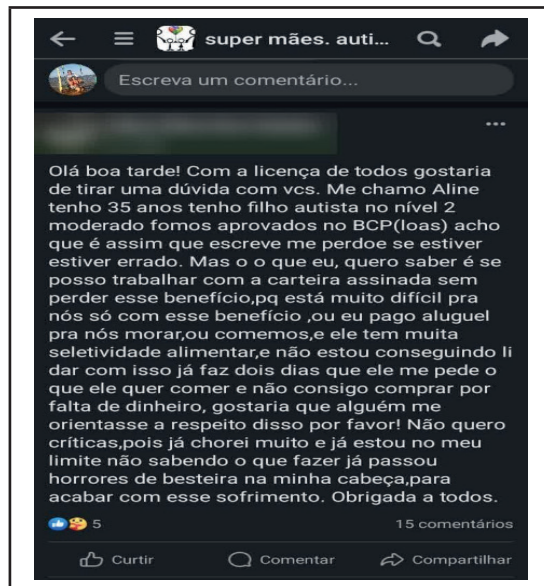
Vinculado aos obstáculos vivenciados por mães solo com filhos autistas, observou-se que, atualmente, essas genitoras acabam por desabafar de seu cotidiano nas redes sociais, foi com base nessa visão, que surgiu o interesse para averiguar mais a fundo esses relatos trazidos por essas mães. Nesse caso, o campo pesquisado foi o grupo de Facebook/WhatsApp da comunidade de “mamães”, o qual contém histórias de vida narradas pelas próprias protagonistas, as mulheres-mães. A figura 4 representa alguns relatos em primeira pessoa relatados por essas mães solo, onde as mesmas se identificam como *mãe solo* com sobrecargas emocionais e financeiras. Por conseguinte, na figura 5 é possível identificar as angústias trazidas por estas genitoras ao que se refere o BPC.

Figura 4 – Sobrecarga emocional e financeira



Fonte: retirado do Facebook (2023).

Figura 5 – A precarização financeira



Fonte: retirado do Facebook (2023).

Portanto, uma das preocupações com pesquisas netnográficas diz respeito à ética. Dessa forma, Montardo e Passerino (2006) afirmam que se deve observar a privacidade, confidencialidade, apropriação de outras histórias e consentimento informado. Desse modo, por se tratar de grupos no WhatsApp, buscou-se garantir a proteção dos números de telefone destas mães, visto que são contatos aleatórios, de vários lugares do Brasil. Logo, utilizou-se o aplicativo Adobe (Adobe Systems Incorporated) para enquadramento das imagens e censura dos números telefônicos das publicações analisadas, exemplo da figura 6, os relatos ocorrem na plataforma de WhatsApp e os números telefônicos são preservados:

Figura 6 – Ausência da rede de apoio



Fonte: retirado do WhatsApp (2022).

Corrêa e Rozados (2017) reiteram que os objetos de estudo netnográficos podem ser tanto os aplicativos, as ferramentas ou as plataformas usadas para o estabelecimento de interações sociais no ambiente virtual como as comunidades virtuais propriamente ditas. Sendo assim, foi possível ter as redes sociais como campo de pesquisa, especificamente Facebook, WhatsApp e Twitter. O método de organização utilizada, de acordo com a teoria de Bardin (2011), buscou-se ilustrar uma tabela com nomes das comunidades sociais analisadas e suas respectivas quantidades de seguidores.

TABELA 01 – Comunidades Sociais

COMUNIDADE	REDE SOCIAL	PARTICIPANTES
Mamães	WhatsApp	37 mães
Super mamães, autismo	Facebook	14,5 mil
Mães de autistas	Facebook	79 mil
De repente mãe de autista	Facebook	10,5 mil
#Maternidadeatípica #autismo	Twitter	20 mães
#Solidadomaterna	Twitter	10 mães

Fonte: autoria própria (2023).

Assim, os dados foram analisados e criadas categorizações com base em assuntos mais citados por estas mães, logo, foram criados tópicos que serão percorridos no próximo capítulo. Sendo estes: a) Mãe solo: saúde mental e emocional; b) Precarização financeira: A utopia do Benefício de Prestação Continuada - BPC; c) O desabafo em ambientes digitais.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Autismo infantil e o processo de diagnóstico

Neste tópico, expõe-se sobre o contexto de surgimento do termo “autismo” e as especificidades correlacionadas ao processo infantil. Será abordado sobre o diagnóstico nesse intermédio do início em que as famílias começam a perceber os primeiros sinais de que a criança tem TEA.

Originalmente, o termo “autismo” vem do grego *autós*, que significa “de si mesmo”. Inicialmente, a palavra foi empregada para descrever a fuga da realidade e o retraimento para o mundo interior dos pacientes adultos acometidos de esquizofrenia (Ferrari, 2012). Nesta direção, Ferrari (2012) argumenta que no século XIX, o autismo era considerado uma patologia mental da criança, desencadeado por um desenvolvimento deficiente da inteligência.

O Autismo Infantil foi definido por Kanner por volta do ano de 1943, que veio a descrever sob o nome “distúrbios autísticos do contacto afetivo” onde pôde ser caracterizado um autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia (Assumpção; Pimentel, 2000). Tornando-a um conjunto de sinais, que para o autor, é visto como uma doença específica relacionada a fenômenos da linha esquizofrênica. Em contrapartida, Ritvo (1976) compreende o autismo sendo um déficit cognitivo, não sendo considerado uma psicose e sim um distúrbio do desenvolvimento.

O autismo é, portanto, um transtorno de natureza biológica que traz grandes necessidades sociais de natureza familiar, educacional e sanitária. A nomenclatura usada, “espectro”, está se referindo a diversas nuances de alguém com autismo está sujeito, de modo que, sua topografia é diferente em cada indivíduo, do mais leve ao mais severo. (Souza; Franco, 2019)

O processo de diagnóstico do autismo é algo extremamente delicado, ainda mais por parte dos pais, é importante salientar que a forma que será repassado a comunicação do diagnóstico implicará também nos demais processos. Por ser um processo delicado, há uma oportunidade única aos profissionais em estabelecerem uma aliança de confiança com eles, e para que possam elaborar o diagnóstico de forma mais coerente possível e menos estressante (Bosa; Semensato, 2013 *apud* Onzi; Gomes, 2015).

Dessa forma, a compreensão dos pais das necessidades de seus filhos e principalmente a aceitação de suas diferenças, faz com que a busca por auxílio seja precoce, e quanto mais cedo a criança for tratada e diagnosticada, maiores serão as chances de seu desenvolvimento acontecer da melhor forma possível. No entanto, vislumbra-se ainda essa resistência por parte da família, e na prática, há uma demora para buscar ajuda.

Portanto, é possível identificar que essa exclusão já ocorre na primeira infância, quando não há um diagnóstico precoce, e se alastra na infância/adolescência, visto que há uma precarização em atendimentos psicológicos, da saúde, até mesmo acompanhamento escolar especializado, que acaba algumas vezes persistindo na vida adulta.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo aborda a interpretação e análise de dados obtidos por prints arquivados, os resultados são comentados em torno da análise de conteúdo e interpretação pessoal da pesquisadora. Foram analisadas as postagens das mães solo presente no grupo entre os anos de 2022 a 2023.¹, que mostram os relatos de angústias feito por estas mulheres. Analisando os relatos obtidos através de demanda espontânea, pôde-se perceber que muitos relatos dessas mães solo vinham com frases de sofrimento diários, e o quanto a demanda de cuidados com o filho autista carecia de uma atenção redobrada.

Conforme apresentado por Pascalicchio, Alcântara e Pegoraro (2021), na maior parte das vezes é a mãe quem identifica que há algum problema acontecendo, busca o tratamento, administra esse tratamento e acaba por manejar as vivências diárias de seu filho, com isso, são as mães que relatam suas maiores dificuldades no dia a dia em relação a esses cuidados. Isso pode ser observado na mãe 01:

Eu enfrento a barra sozinha, moro longe da minha família e me separei do pai da minha filha. Ser mãe solo atípica é difícil, o 'grosso' fica com a gente. (MÃE 01, 2022)

Para Pascalicchio, Alcântara e Pegoraro (2021), a maternidade chega para a mulher não apenas com uma versão positiva e romantizada, mas com ela também surge uma enorme angústia por um mundo desconhecido que ela precisará descobrir com suas vivências. A mãe 02 mostra que a maternidade solo atípica é:

A maternidade solo atípica é a gente sempre lutando pelo mínimo em todos os lugares. E derrapando... parece que nosso grito ecoa só pra gente mesmo. (MÃE 02, 2023)

Esses sentimentos e essa vivência se intensificam e fazem com que a mãe se doa inteiramente a essa criança, ilustrando que, muitas das vezes, essa 'doação' de si faça com que estas genitoras intercalam em enunciar uma vida para desenvolvimento de seus filhos, ajudando-os, mesmo havendo mudanças em suas vidas (Pascalicchio, Alcântara e Pegoraro, 2021). Como ilustra a mãe 03:

Romantizações à parte, ser mãe solo atípica é difícil. Sinto falta de um suporte aqui em casa, porque muitas vezes não dou conta. Mas ser mãe é isso né? Bem longe de ser perfeita, mas suficientemente boa. (MÃE 03, 2022)

Pode-se refletir nesse ponto que a maternidade solo atípica vai muito além da funcionalidade gerida vinculado aos cuidados perante a criança com TEA, os relatos ilustram essa visão *"não tão perfeita"* desses afazeres cotidianos que estas mães estão inseridas, retrata um outro lado que é a saúde mental e emocional que estes cuidados redobrados exigem de uma 'mulher-mãe'.

O fato de que algumas mães solo possam ter uma rede de apoio familiar, não faz com que iniba a exaustão mental e emocional que estas genitoras relatam. Com isso, ocorre o processo de culpabilização, pois, como dito no parágrafo anterior, a sociedade estimula que a mulher-mãe tem que ser 'forte' e 'dar conta' seguindo um exemplo de 'mulher determinada'. No processo da maternidade atípica, o discurso não soa diferente, assim, reforça o sentimento de culpa quando aquela mãe não consegue ser esse "exemplo de perfeição". É possível identificar esse sentimento de culpa na fala da mãe 04:

Tem dias que parece que as forças acabam... Ser mãe já é difícil, imagina mãe solo atípica. A gente passa o tempo todo sendo a MELHOR, as vezes consigo, as vezes não... E o sentimento de culpa corrói. (MÃE 04, 2022)

Assim, é de suma importância fazer articulações entre esse conhecer do autismo e a maternidade no processo da saúde mental e emocional, que auxilia no processo de entendimento da forma de "viver nas margens", e que se distância desses discursos da maternidade idealizada (Lopes, 2017).

Ao adentrarmos no assunto que envolve essa precarização financeira, é importante entender-se como funciona o processo para se obter o BPC que, atualmente, é o benefício que as genitoras com filhos autistas veem como uma "salvação financeira", que na teoria o acesso pelo benefício é "fácil", mas na prática vislumbra ser um processo demorado e desgastante para estas mães.

Conforme Gomes (2001 *apud* Silva, 2010) o BPC é seletivo e focalizado no que tange aqueles que estão em situação de vulnerabilidade social, seguindo uma série de exigências que envolve primordialmente a renda familiar. Logo, a renda *per capita* que o programa exige é de um quarto do salário mínimo, de modo que o BPC acaba por se distinguir das características universalizantes que a assistência social defende.

Citar as questões que permeiam o BPC é de suma importância, pois foi possível identificar nos relatos espontâneos, maior parte deles, em que as mães sempre se mostravam angustiadas por conta do processo do BPC, inclusive, muitas usavam suas redes sociais para sanar dúvidas com outras mães que já haviam passado pelo processo de ganhos ou perdas. Como ilustra na mãe 05:

O BPC da minha filha 'tá' em análise, e depois de 2 meses parado 'numa' outra fila. Alguém sabe o significado e se demora muito depois dessa fila? (MÃE 05, 2023)

Para ter acesso ao benefício a mãe precisa 'provar' uma série de questionamentos que o INSS faz para saber se de fato aquela família está apta a receber tal dinheiro. Contudo, percebe-se que para se enquadrar nas demandas do programa a família tem que está na margem de 'necessidade' muito escassa. Para Pereira (1998), esse processo rigoroso está na margem da "armadilha da pobreza", o autor cita que:

O rigoroso critério de elegibilidade associado à inexistência de articulação com outros programas e serviços, acaba por privilegiar o seu caráter emergencial, constituindo-se numa "armadilha da pobreza" e, perversamente, reforço das desigualdades sociais. (PEREIRA, 1998, p. 67)

Silva (2010) debate que "a exigência da pobreza como critério de acesso ao BPC transforma o benefício em uma garantia de renda destinada à família e não somente à pessoa com deficiência". Logo, pôde-se identificar esse repertório na fala de algumas mães, pois, ao relatar sobre suas dificuldades, as mesmas diziam que o benefício era sua única fonte de renda, contudo, vislumbrava-se também o fato de não conseguirem trabalhar com carteira assinada por receio de perder o que "já está garantido", encontrado na fala da mãe 06:

Para o governo eu não posso ter uma casa no meu nome e não posso trabalhar, porque se eu tiver outra renda o BPC é cortado, eu já não aguento mais viver só do benefício do meu filho, será que eles não sabem que só o benefício não dá pra pagar tudo. (MÃE 06, 2022)

Essa preocupação é acompanhada de um 'pedido de ajuda', pois, muitas se veem no papel de ter que pedir ajuda financeira, no auge de sua precarização. Desse modo, os critérios de seleção para se obter o BPC nem sempre obedecem ao princípio da equidade, assim, não havendo consideração nas particularidades dos usuários (Ramos, 2006).

Foi analisada as percepções de solidão que estas genitoras solos desabafam cotidianamente, com isso, identificou-se que ‘ao falar’ sobre seus sentimentos e sensações nos ambientes digitais é uma forma de ‘colocar tudo pra fora’.

Esse vasto campo social às dá abertura para expressar seus sentimentos e angústia vivenciadas enquanto mãe solo atípica, a categoria ‘solidão’ partiu dos diversos relatos onde estas mães relatavam o quanto se sentiam sozinhas, sem apoio, angustiadas e sobrecarregadas. É possível identificar esse repertório na fala da mãe 07:

A solidão da mãe solo e da mãe de criança autista é real. E quando é o combo então... Tenho a impressão que nunca me senti tão cansada, tão sozinha, desanimada, abandonada como nessa internação de Theo. (MÃE 07, 2022)

Nos relatos analisados, as mães narram sobre seu cotidiano em ser ‘mãe de autista’ e como é lidar com a criação destes filhos autistas. Para Freitas (2020), esse processo de troca de experiência, a partir do momento que começa a ser transmitido nas redes digitais, possibilita que as mães solo se identifique com cada vivência exposta. As ‘curtidas’, ‘compartilhamentos’ e ‘comentários’ ressalta esse processo de identificação com o cotidiano das genitoras, por mais singular que seja a realidade de cada uma, isso não impossibilitou das mães solo se ‘enxergar’ no viver de outras mães.

Os relatos trazidos por mães com filhos autistas, é uma forma de buscar apoio, até mesmo consolo, de outras mães que também passam pela mesma experiência. Quando se é escasso uma rede de apoio presencial, estas mulheres buscam por redes de apoio virtuais. Tanto o relato da mãe 08 e da mãe 09, ilustra essa vivencialidade opostas, mas com singularidades igualadas no que tange essa ausência das redes de apoio:

7 anos sobrecarregada pela maternidade, pela solidão, pela indiferença, pelo sumiço rotineiro. 7 anos aguentando, chorando, vivendo, sorrindo. Ser mãe é foda, mas ser mãe solo de uma criança atípica é de extrema paciência que eu não sei de onde tenho (MÃE 08, 2022).

Ademais, o relato da mãe 09 traz esse mesmo contexto de solidão materna, de escassez em apoio presencial. Quando se fala em ser ‘mãe solo’ é uma frase carregada de responsabilidades redobradas, e também, o cansaço que essa responsabilidade solo acarreta, a mãe 09 diz:

Agora além de ser mãe atípica, sou mãe solo. Acho muito simples abrir mão das responsabilidades da família e só ser a pessoa que “visita”. Ter filho com autismo precisa doação, e nem todos estão dispostos (MÃE 09, 2022).

Essa solidão relatada por estas mães solo vai além da sobrecarga na criação do filho com autismo, é uma experiência muitas das vezes “velada” no discurso de que ser mãe atípica é lutar, ser forte o tempo todo, e seguindo os parâmetros do “mundo azul”. Quando se depara com os relatos destas mulheres, a solidão é não ter forças de ser essa mãe “perfeita”, essa mulher “guerreira”, e muitas das vezes não ser ver nesse “mundo azul”.

De modo que a liberdade para expressar sentimentos e angústias dentro desses espaços digitais flua naturalmente, é uma forma de contar o dia a dia dessas mães solo ou sanar dúvidas em como lidar com tal comportamento do seu filho autista. Estar inserida nesses grupos sociais vislumbra ser uma forma destas genitoras se sentirem pertencente a algo de suas vivências.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar este estudo, que foi contemplado com o propósito de investigar os obstáculos enfrentados por mães solo com filho autistas e analisando a partir da aplicação da técnica análise de conteúdo de Bardin, em uma pesquisa netnográfica de dados arquivados. Foi possível vislumbrar o quão amplo são os obstáculos que estas genitoras solo vivenciam, contudo, identificou-se maior repertório quando o assunto é o abalo emocional, a precariedade financeira e a solidão enquanto mulher-mãe.

O recorte financeiro é algo que estas mães solo debatem bastante, pois, vislumbra que muitas utilizam do BPC como renda essencial dentro de seus lares, uma vez que por não terem com quem deixar seus filhos, acabam por não ter acesso à vida profissional.

Muitas se veem “perdidas” em ter que decidir entre o “seguro ou o duvidoso”, assim, foi possível enxergar o quanto essas situações geram um sofrimento de angústia e solidão por não terem amparo, por estarem sozinhas.

Destarte, a sobrecarga emocional, a ausência de apoio e a precarização financeira proporcionam o sentimento de solidão, onde a busca de acalento ou uma forma de expor suas angústias, seja os grupos de apoio virtuais. Percebe-se o quanto estas mães tentam se conectar com a troca de suas vivências, assim gerando um apoio e incentivo entre elas mesmas.

Assim, permite-nos a reflexão de que a forma romantizada que muito se ver sobre a “maternidade atípica” vai além daquela mãe que tem condições de se “doar por completo” aos cuidados de seus filhos, conseguimos vislumbrar um outro repertório de viver, sendo este a presença da precarização financeira e a solidão materna.

A psicologia juntamente com as políticas públicas pode auxiliar no fomento de dispositivos que ajudem essas mães solo com filho autista. Um dos recursos a fornecer seria aconselhamento e terapia para ajudar as mães a lidar com o estresse e a ansiedade que estão associados aos cuidados com seus filhos autistas, de modo que esse serviço pode ser oferecido por projetos de extensão das Faculdades de Psicologia, e também, pelo CAPSi que estas mães já frequentam recorrentemente. Esses grupos de apoio podem ajudar no suporte emocional e ajuda prática para com estas genitoras solo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tainá Mani. **Maternagem e Espectro do Autismo: Um estudo de caso com narrativas**. Brasília, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BRASIL, 1993. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro**.

BETTELHEIM, B. (1987). **A fortaleza vazia**. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1967).

BORGES, Lize. Mãe solteira não. Mãe solo! Considerações sobre maternidade, conjugalidade e sobrecarga feminina. **Revista Direito e Sexualidade**, n. 1, maio 2020.

BORSA, Juliane Callegaro; FEIL, Cristiane Friedrich. **O PAPEL DA MULHER NO CONTEXTO FAMILIAR: UMA BREVE REFLEXÃO**. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Cristiane_Feil/publication/303208368_O_PAPEL_DA_MULHER_NO_CONTEXTO_FAMILIAR_UMA_BREVE_REFLEXAO/links/5738f27308ae9f741b2bde8f/O-PAPEL-DA-MULHER-NO-CONTEXTO-FAMILIAR-UMA-BREVE-REFLEXAO.pdf, 2008. Acesso em: 30/04/2023

CALZAVARA, M. G. P; FERREIRA, M. A. V. **A função materna e seu lugar na constituição subjetiva da criança**. *Estilos da Clínica*, V. 24, nº 3, p. 432-444, 2019.

CORRÊA, M. V; ROZADOS, H. B. F. A netnografia como método de pesquisa em Ciência da Informação. **Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 22, n.49, p. 1-18, maio/ago., 2017.

DALAMA, L. G. **REDES DE APOIO ONLINE: como as mídias e redes sociais têm contribuído para reduzir a carga mental de mães durante a pandemia**. São Paulo, 2022.

FREITAS, Barbara Morais Santiago. **“Toda mãe de autista sabe do que estou falando”: narrativas compartilhadas por mães de autistas em uma plataforma digital de vídeos**. Rio de Janeiro, 2020.

KOZINETTS, Robert. V.. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014. 203p.

LOPES, Bruna Alves. **Não Existe Mãe-Geladeira Uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019)**. Ponta Grossa, 2019.

MACHADO et. al. **Família monoparental feminina com mães de filhos com deficiência**. LexCult, Rio de Janeiro, ISSN 2594-8261, v.5, n.2, maio/ago. 2021, p. 31-56

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. **Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação**. Caderno pedagógico, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015. ISSN 1983-0882

PEREIRA, Ana A. **Visão sistêmica do Serviço Social em sua prática no INPS**. Brasília, 1978.

RAMOS, D. R. **O processo de revisão do benefício de prestação continuada – BPC: uma lógica de exclusão ou inclusão na avaliação social?** Natal, 2006.

RITVO ER, Ornitz EM. **Autism: diagnosis, current research and management**. New York: Spectrum; 1976.

SANTOS, G. R. S.; MATTOS, R. M. D. **O Processo Diagnóstico Vivenciado por Mães de Crianças Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. In: SOUZA, J. C. P.; CAVALCANTE, D. R. C.; FIGUEIREDO, S. C. G. (Org.). A Saúde Mental em Discussão. Belo Horizonte: Poisson, 2022.

SILVA, E. B. A; RIBEIRO, M. F. M. **Aprendendo a ser mãe de uma criança autista**. Estudos Vida e Saúde, 39 (4), 579-589, 2012.

SILVA, F. A. **Representações sociais da maternidade segundo mães de crianças com deficiência** / Fernando Antônio da Silva. – Recife: O autor, 2012.

SILVA, A. T. **Os desafios da avaliação social para acesso ao BPC**. Brasília, 2010.

SOUZA, M. F.; FRANCO, R. K. G. **Diferentes Tons de Azul do Transtorno do Espectro Autista**. In: SILVA FILHO, A. V.; BARBOZA, E. H. L.; GABARRA, L. O. (Org.). Ensaio interdisciplinares em humanidades II. Fortaleza: EdUECE, 2019.



C A P Í T U L O 7

DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA E PERCEPÇÃO DOS GESTORES: ANÁLISE EM UMA EMPRESA PRIVADA

Joana Laylla Martins do Nascimento

Graduada Administração pela Faculdade 05 de Julho (F5)
<http://lattes.cnpq.br/6377103436374712>
Faculdade 05 de Julho – F5, Sobral – CE, Brasil

Priscila Portela de Azevedo

Mestre em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (PPGA/UECE)
<http://lattes.cnpq.br/0992373125670802>
<https://orcid.org/0000-0002-8283-2657>
Faculdade 05 de Julho – F5, Sobral – CE, Brasil

Daniele Rodrigues Damasceno

Mestre em Administração pela Universidade Caxias do Sul
<https://lattes.cnpq.br/4317177380707180>
<https://orcid.org/0009-0009-1959-0657>
Faculdade 05 de Julho – F5, Sobral – CE, Brasil

Israel Lucas de Oliveira Aguiar

Mestre em Ciências Contábeis com ênfase em Finanças
e Mercado Financeiro pela FUCEPE/ES
<http://lattes.cnpq.br/4424261223511139>
<https://orcid.org/0000-0001-6028-4226>
Faculdade 05 de Julho – F5, Sobral – CE, Brasil

Joaís Bento Ribeiro

Graduado em Administração pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).
Especialista em Gestão de Pessoas pelo Centro Universitário Inta (Uninta)
<http://lattes.cnpq.br/0187828198674777>
Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, Sobral – CE, Brasil

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar competências de lideranças que influenciam no desenvolvimento de carreira em uma empresa privada. Líderes comprometidos e capacitados proporcionam transformações e desenvolvem equipes coerentes, promovendo união, motivação e reconhecimento das habilidades individuais. Equipes alinhadas melhoram o desempenho e a eficiência operacional, bem como conferem vantagem competitiva às organizações. O estudo possui

abordagem qualitativa de caráter exploratório. A coleta de dados qualitativos ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores de uma empresa privada de saúde ocupacional. O estudo revela que a equipe tem uma necessidade de ser gerida por um bom líder, ficou evidente que colaboradores bem treinados alcançam metas e resultados de forma eficaz. A pesquisa alcançou os objetivos propostos inicialmente e o cumprimento dos pontos foram atendidos no decorrer das entrevistas, sugere-se uma ampliação de entrevistas em pesquisas futuras para identificar ainda mais requisitos no que tange à temática abordada.

PALAVRAS-CHAVE: Liderança. Motivação. Treinamento. Equipe. Desenvolvimento de Carreira. Gestão de Pessoas.

CAREER DEVELOPMENT AND MANAGERS' PERCEPTION: ANALYSIS IN A PRIVATE COMPANY

ABSTRACT: The overall objective of this research was to analyze leadership competencies that influence career development in a private company. Committed and skilled leaders foster transformation and develop coherent teams, fostering unity, motivation, and recognition of individual skills. Aligned teams improve performance and operational efficiency, as well as conferring a competitive advantage to organizations. The study adopted a qualitative and exploratory approach. Qualitative data collection was conducted through semi-structured interviews with managers of a private occupational health company. The study reveals that the team needs to be managed by a good leader; it was evident that well-trained employees achieve goals and results effectively. The research achieved its initial objectives, and the objectives were met throughout the interviews. We suggest expanding the number of interviews in future research to further identify requirements related to the topic addressed.

KEYWORDS: Leadership. Motivation. Training. Team. Career Development. People Management.

1. INTRODUÇÃO

O século XX, após a Revolução Industrial, foi marcado por questões sobre a produtividade humana, despertando o interesse das organizações na busca do entendimento das condições que levam as pessoas a direcionarem seus esforços para alcançarem os objetivos e metas estipuladas pelas empresas. Com a globalização e as constantes mudanças no cenário mundial, exigem que as organizações trabalhem com maior velocidade. Consequentemente, as empresas precisam contar com pessoas cada vez mais atualizadas em seu campo de atuação. Desta forma, fica evidente a preocupação das corporações em ter em seu quadro de colaboradores, pessoas qualificadas, motivadas e que trabalhem com foco nos resultados (Robbins, 2009).

Desse modo, com um cenário de uma economia liberal, as organizações para sobreviverem necessitam de alcançar grandes lucros e bons resultados. Assim, o funcionário oferece a sua capacidade de trabalho englobando os seus conhecimentos e competências à empresa de que faz parte, pretendendo por sua vez, atender aos seus objetivos e projetos pessoais que, não raramente, visam a aceitação e o progresso. Essas motivações nem sempre são conciliáveis, o que pode se configurar como um conflito entre indivíduo e organização. Atualmente, uma das preocupações do indivíduo passa por encontrar caminhos que permitam a realização não apenas dos seus sonhos e desejos materiais, mas também que o possibilite encontrar um sentido para o seu trabalho, alcançando a plena realização profissional (Marques, 2016).

A carreira não é mais uma sequência dos diferentes empregos ao longo da vida ou promoções em um mesmo emprego, mas sim, como um processo construtivo, pessoal e socialmente, por meio dos significados atribuídos às escolhas profissionais realizadas. Ou seja, a carreira passa a ser compreendida como uma construção subjetiva, formada pelas significações de memórias passadas, experiências atuais e aspirações e expectativas futuras relacionadas ao trabalho, emergindo, portanto, de um processo ativo (Savickas, 1995).

Torna-se fundamental adquirir uma nova perspectiva do sistema de gestão de carreiras, apostando cada vez mais no desenvolvimento da carreira do indivíduo e não tanto na sua gestão. De fato, hoje em dia é vital apostar no desenvolvimento de competências que permitam possuir a adaptabilidade e a flexibilidade necessárias para lidar com a dinâmica e a incerteza do atual contexto de trabalho. As novas carreiras, também denominadas de carreiras contemporâneas ou as carreiras do século XXI, são assim encaradas como sendo dinâmicas e fluídas, sendo associada à mobilidade em 2006 por Sullivan e Arthur (2006) contrariando as carreiras tradicionais ou carreiras verticais perspectivadas como sendo lineares, mais estáticas e rígidas. Em 2021, o que Hirschi e Koen (2021) propõem é que a mobilidade profissional, referida anteriormente, é um conjunto de metas e objetivos que cada pessoa vai alcançando ao longo do seu percurso profissional.

No âmbito do desenvolvimento dos recursos humanos, as organizações implementam programas de mentoria formal com resultados positivos no desenvolvimento de carreiras e desenvolvimento pessoal, em particular o desenvolvimento pessoal, como liderança, criatividade, visibilidade, senso de valor e autoestima. Todos induzem resultados favoráveis na satisfação no trabalho, em processos de ascensão funcional ou de sucessão e comprometimento e sinergia organizacional que, por sua vez, fortalecem ou redefinem valores e cultura organizacional, reduzem a intenção de rotatividade e aumentam a retenção de funcionários (Chiavenato, 2022).

Contudo, o treinamento pessoal nas organizações é uma ferramenta estratégica de gestão, traduzida em ações capazes de contribuir para as melhorias do aprendizado e, transferência de conhecimentos com baixo investimento e de retenção e aproveitamento de uma matéria-prima imaterial valiosa como os talentos dos recursos humanos, com vista a melhorias da produtividade e da competitividade das organizações e da qualidade de vida dos colaboradores (BanerjeeBatist: Reio; Rocco, 2019).

Em outras palavras, ter uma pessoa modelo pode resultar em grandes satisfações no trabalho e em aprendizados sociais mais efetivos no desenvolvimento das habilidades. Assim, evidenciando a importância das pessoas no desenvolvimento de empresas e, por outro, a necessidade de ser criado um contexto proporcionador de motivação indutora de soluções colaborativas e capacidade de responder aos desafios (Fischer; França, 2002).

Partindo dessas considerações, o autor Schein (2009) salienta que a cultura organizacional reflete em benefícios visíveis e notórios para a melhoria da organização como um todo despertando o potencial de avanço no desempenho de carreiras, a importância desse estudo acompanha a necessidade de entender como os gestores desempenham a liderança e promovem o desenvolvimento de carreira de colaboradores em uma empresa privada na área de saúde o trabalhador, na cidade de Sobral, interior do Ceará.

Para responder a pergunta-problema, elaborou-se o seguinte objetivo geral: analisar as características da liderança que impactam o desenvolvimento de carreira dos colaboradores em uma empresa de medicina ocupacional.

Para responder a pergunta-problema propõe-se desenvolver os seguintes objetivos específicos: i) analisar as práticas de gestão de carreira implementadas pelos gestores na empresa privada estudada, identificando as estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento profissional dos colaboradores; ii) avaliar o impacto das ações dos gestores no crescimento e na satisfação dos colaboradores, verificando como essas práticas influenciam a retenção de talentos e o desempenho organizacional; iii) identificar quais habilidades e quais comportamentos contribuem para o crescimento profissional e como essas competências podem ser aplicadas para promover um ambiente organizacional favorável ao progresso individual e coletivo.

O objeto de estudo é uma empresa que fica localizada no estado do Ceará na cidade de Sobral que fornece serviços ligados a medicina ocupacional, tem 28 anos no mercado e emprega 20 colaboradores entre eles 18 mulheres e 02 homens.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Liderança por competências

A liderança tem a capacidade de influenciar um grupo de pessoas desempenhadas para as funções que um líder quer que seja realizada. Hunter (2004, p.25). Robbins (2002, p. 219) constata a visão do autor e acrescenta, liderança envolve um processo de influência, as diferenças tendem a centrar-se em torno de si, a liderança deve ser não-coeritiva (o oposto de usar autoridade, recompensas e castigo para exercer influência sobre os seguidores) e ser distinta de gerenciamento.

Segundo Casado (2002), algumas das características que um bom líder precisa e deveria ter são: empatia, comunicar-se bem, saber dar feedbacks, ser criativo, flexível, amável, está aberto a novas experiências, lidar bem com conflitos e ter inteligência emocional. Os líderes que têm empatia podem perceber como e quando o colaborador está desmotivado e assim buscar formas de motivá-los para alcançar os objetivos desejados. Os níveis de motivação variam de acordo com cada indivíduo nenhuma pessoa motiva outra, entretanto, é preciso reconhecer as necessidades e desejos dos funcionários, oferecer condições favoráveis para então conseguir atingir determinados resultados.

Ao final do século passado, as empresas e a sociedade em geral, passaram de fato a perceber que o sucesso das organizações dependia inerentemente das pessoas e, nesse contexto, a relação de empresa e funcionários deveriam ser de cooperação e não tratar o colaborador como um recurso (Chiavenato, 2022). De acordo com o autor, apesar de as pessoas sempre terem sido importantes para as organizações, foi somente por volta de 1990 que os colaboradores começaram a ser valorizados. Segundo o autor, na era da informação, temos o início da gestão de pessoas, que assumiu o papel de consultoria interna, sendo uma das ferramentas mais importantes para o sucesso e crescimento das organizações. Para adquirir um bom desempenho profissional, o administrador necessita ter três tipos de habilidades, que segundo o criador dessa tipologia são de natureza: técnica, humana e conceitual.

A Gestão de Pessoas tem como função relacionar os interesses da organização com os dos colaboradores, visando sempre o aumento da produtividade. Gerir pessoas é uma tarefa complexa onde as pessoas devem ser tratadas como pessoas dotadas de características pessoais e profissionais. Neste contexto, a gestão de pessoas pode ser definida não simplesmente pelas atividades que executa, mas pelos resultados que agrega à organização através de uma visão analítica que incorpore os interesses da organização à execução pelos colaboradores levando em consideração suas características.

2.2 Motivação, conceitos e teorias

A motivação é baseada em emoções, em especial, no desejo por experiências positivas e tentar ao máximo evitar experiências negativas. Fato que varia de acordo com a realidade de vida do ser humano. O que é positivo para uma pessoa, pode não ser positivo para outra pessoa (Ribeiro; Passos; Pereira, 2018). O impulso que motiva o ser humano pode vir de um estímulo interno (intrínseco), como metas, objetivos e projetos pessoais; ou externo (extrínseco) do ambiente em que o indivíduo vive, como por exemplo: elogios, reconhecimento e recompensa financeira (Wyse, 2018).

O conceito de motivação foi se desenvolvendo e evoluindo ao longo do tempo e perceber como os indivíduos são motivados é um processo complexo. As Teorias Motivacionais apresentam quais os fatores atuam sobre o indivíduo para criar ou modificar o seu comportamento. No âmbito psicológico e administrativo, tais teorias embasam a construção de programas de motivação, de satisfação, de produtividade e de trabalho em equipe (Ferreira; Dias, 2017).

A obra *Comportamento organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro*, (Robbins; Judge; Sobral, 2010) aborda as teorias clássicas da motivação, sendo uma delas a Hierarquia das Necessidades de Abraham Maslow. Teoria que discorre sobre a motivação humana através de uma hierarquia, visualizada como uma pirâmide, que organiza as necessidades humanas em escala de importância e de influência.

Subdivide-se em necessidades básicas e secundárias. As necessidades básicas se referem alimentação, abrigo e segurança; as secundárias são aquelas que as pessoas adquirem ou desenvolvem por meio de treinamento, experiência e convivência com outras pessoas. Especificando os dois grupos, respectivamente, tem-se a divisão em cinco tipos distintos que são: Fisiológicas, Segurança, Sociais, de Autoestima e de Autorrealização. A teoria sugere que, à medida que se vai conquistando cada etapa, não mais provocam motivação para novos esforços (Oliveira; Silva, 2013; Miranda; Barbosa, 2016).

Segundo Fiorelli (2003), a evolução das teorias administrativas demonstra mudanças na relação entre empregado e empregador. Existem vários estilos de comportamento dos colaboradores, estilos de liderança e formas de condução das organizações, mostrando a importância do líder e das suas relações. O autor McGregor, apresentado por Robbins, Judge e Sobral (2010) discorre sobre as Teorias X e Y, que abordam sobre os estilos das pessoas, seus comportamentos e suas ações dentro das organizações. Propôs duas visões distintas do ser humano. Com base na Teoria X o trabalho é desagradável para a maioria das pessoas, e, neste estilo mecanicista e negativo, os gestores devem orientar ou até coagir os funcionários para que eles trabalhem. Diferentemente, para a Teoria Y, os gestores acreditam que os funcionários podem compreender o trabalho como algo natural. Enfatiza-se nesse

conceito, o potencial inerente do homem, para crescer e desenvolver-se, um gênero baseado nas concepções modernas, a respeito do comportamento que representa o ser humano como criatura auto ativadora, interiormente controlada e ambiciosa, desejosa de responsabilidades (Zwicker; Oliveira; Löbler, 2018).

Outro ponto que merece destaque é com relação a qualidade de vida no trabalho que possui significados que refletem os valores e as práticas predominantes na organização. Os aspectos que envolvem ambiente de trabalho, relações interpessoais, recursos e equipamentos disponíveis, alimentação, saúde, segurança, remuneração, reconhecimento e controle do nível de estresse, precisam de atenção, visto que promovem na empresa um ambiente mais propício para geração de conhecimento e melhorias nos processos de trabalho e trazendo maior satisfação para seus funcionários (Silva; Oliveira, 2018).

2.3 Treinamento e Desenvolvimento

Com a aceleração da produção de conhecimentos e dinamicidade dos ambientes laborais a temática do Desenvolvimento Profissional (DP) vem ganhando relevância e novos contornos. O desenvolvimento profissional é um processo contínuo que envolve o aprimoramento de habilidades, conhecimentos e atitudes relacionadas à sua carreira e ao ambiente de trabalho. Nesse sentido, trata-se de uma jornada pessoal que visa potencializar o seu crescimento e evolução no contexto profissional.

De fato, desenvolver competências no trabalho tornou-se um conceito central para compreender as mudanças que passaram a ocorrer no sistema de desenvolvimento das pessoas (Gondim; Souza; Peixoto, 2013). Assim, o conceito de DP assume um sentido amplo no ambiente laboral e refere-se a um conjunto de ações de indução de aprendizagem para ajudar a organização e as pessoas a atingirem os seus objetivos. O desenvolvimento estaria associado, pois, tanto a ações de aprendizagem que ocorrem formalmente no ambiente de trabalho, como também a ações de aprendizagem informal que decorrem das experiências cotidianas dos trabalhadores (Flach; Antonello, 2010; Mourão *et al.*, 2015).

O processo de amadurecimento profissional, associado à experiência laboral e ao crescimento das pessoas em suas fases de DP associa-se à aquisição e ao aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades e atitudes. Tal processo, por sua vez, é considerado, em muitos casos, como preditores do desempenho no trabalho e da condição de empregabilidade.

Dessa forma, é exigido do trabalhador que ele se mantenha atualizado e aberto a novos conhecimentos para que diante de tantas transformações possa conhecer e aplicar os novos significados ao mundo do trabalho (Abbad; Loiola; Zerbini; Borges-Andrade, 2013). Assim é que, do trabalhador do século XXI, exige-se mais do que o conhecimento específico das tarefas de um posto de trabalho. Esses trabalhadores

precisam ser plurais, dominar os saberes específicos de uma determinada área do conhecimento e, simultaneamente, ter visão sistêmica que lhe permita fazer adaptações no seu fazer laboral. Portanto, o mundo do trabalho atual requer que os trabalhadores possuam múltiplas competências para que haja o DP, destacando-se: aprender a conhecer, a fazer, a viver junto com outras pessoas e a ser (Abbad *et al.*, 2013).

Mascarenhas (2008) define Gestão Estratégica de Pessoas como toda e qualquer mobilização, orientação, direcionamento e administração do fator humano ao implementar uma estratégia para a organização tenham percepção das estratégias da empresa. Gestão de pessoas traz essa visão de um indivíduo como um todo, onde as empresas precisam entender que é necessário se habituar a ter uma visão voltada para o “eu individual” e não somente para o fator social, como se todos os indivíduos fossem um único sistema com poucas variáveis diferenciais. Lidar com pessoas é uma tarefa moderna e ousada e às vezes pode se tornar difícil quando não se têm estratégias bem definidas.

3. METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos da pesquisa, foram utilizadas abordagem e técnica de natureza qualitativas. A tipologia da pesquisa se caracteriza como descritiva. Como técnica de coleta de dados se utilizará de entrevista individual semiestruturada presencial onde serão gravadas com anuência do entrevistado, norteada com roteiro por tópicos-guia que busca a obtenção de dados descritivos na perspectiva da investigação crítica ou interpretativa e estuda as relações humanas nos mais diversos ambientes, assim como a complexidade de um determinado fenômeno a fim de decodificar e traduzir o sentido dos fatos e acontecimentos (Merriam, 1998).

As entrevistas foram realizadas com dois gestores, um homem e uma mulher, chamados João e Ana, ambos são os donos da clínica de saúde ocupacional. João trabalha diretamente com o setor de comercial e tem uma visão mais objetiva e Ana trabalha do setor pessoal tem um pensamento mais humanista. João e Ana são nomes fictícios para representar os gestores.

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados

EMPRESA				PRIVADA			
Sujeito	Sexo	Idade	Escolaridade	Área de atuação	Tempo de empresa	Tempo como gestor	Local da empresa
João	M	38	Superior Completo	Gestão comercial	03 anos	03 anos	Sobral
Ana	F	38	Superior Completo	Gestão de pessoas	03 anos	03 anos	Sobral

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A análise de dados foi realizada conforme análise de conteúdo de Bardin (2002). O autor destaca que a análise de conteúdo interessa tanto às condições de quem produz a mensagem (o emissor e seu contexto), quanto de quem a recebe bem como os efeitos que ela produz. Desse modo, ele aponta que, na análise de conteúdo, organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a análise do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Contudo, não há fronteiras nítidas entre a coleta das informações, o início do processo de análise e a interpretação.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

4.1 Liderança por exemplo

Os principais fatores do comportamento organizacional, destacam-se a motivação, a liderança, a comunicação e a cultura organizacional. Esses elementos determinam a maneira como os colaboradores interagem entre si e com os clientes, além de influenciarem diretamente a eficiência e a produtividade. A liderança por exemplo, tem um papel central na criação de um ambiente que estimule a participação ativa e o comprometimento dos funcionários (Limongi-França, 2006).

Sempre pelo exemplo e pela autoridade com resultados, né? Os números estatísticos não mentem, então dessa forma que a gente procura demonstrar (João).

Destaca-se, na fala do gestor a importância do exemplo para a equipe, pois afirma que os números não mentem e que através disso ele demonstra o que precisa ser desenvolvido na equipe. De acordo com a fala do João entende-se que o colaborador é avaliado apenas pelos números, onde a avaliação de desempenho deve ser capaz de mensurar a quantidade e a qualidade do trabalho executado, assim como o tempo despendido para fazê-lo (Na-nan; Chaiprasi; Pukkeeree, 2018).

Desse modo, o método utilizado deixa uma lacuna para entender o colaborador como um todo, a avaliação de desempenho no trabalho caracteriza-se como ferramenta da gestão de pessoas. Envolve atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho, tendo como objetivo principal, sob uma perspectiva funcionalista, o aprimoramento do desempenho das pessoas (Brandão; Guimarães, 2001).

4.2 Treinamento

A implantação de treinamento serve como um processo de transformação, pois os funcionários treinados são transformados em trabalhadores capazes, e assim, desenvolvidos para assumir novas responsabilidades (Macian, 1987). Para tanto, elenca-se o que disse Ana e o João a seguir.

Sim, sim, foi o fato de elas não estarem sabendo como que era o processo meio que elas estavam se perdendo e não estavam conseguindo alcançar o resultado que a gente esperava, então ter entrado para repassar de fato como que os processos deveriam ser executados de forma correta. Foi uma segurança que a equipe recebeu, né ela se sentiu mais segura dentro daquilo que ela estava executando. Ela soube a execução correta, ficou claro? (Ana).

Identifico a necessidade de treinamento quando estão desalinhados por algum motivo e não entregam o resultado esperado (João).

Para identificar a necessidade de treinamento para a equipe os gestores analisam as métricas de erros nos setores e quando os erros diminuem eles entendem que o setor está alinhado e a equipe está fazendo os processos da forma correta. É importante ressaltar que, quando os colaboradores recebem treinamento, eles se sentem mais satisfeitos e seguros com seu trabalho.

Conforme as falas elencadas, percebe-se que a empresa parece realizar treinamentos apenas quando se identifica alguma lacuna ou necessidade. Dessa forma, parece não existir um programa de treinamento implantado que aconteça de forma planejada, integrada e com periodicidade e que garanta um processo de treinamento e desenvolvimento contínuos.

É importante que a empresa invista em programas de treinamento e capacitação contínua para seus funcionários com foco em habilidades interpessoais, gestão de tempo e resolução de conflitos. Por exemplo, podem melhorar o comportamento dos colaboradores e a eficiência no serviço prestado. O desenvolvimento contínuo também demonstra que a empresa valoriza o crescimento profissional de seus funcionários, o que aumenta sua motivação e comprometimento (Wagner; Hollenbeck, 2020).

4.3 Desenvolvimento de competências

Para iniciar o assunto sobre desenvolvimento, Chiavenato (2022) discute sobre a influência que o ser humano recebe do ambiente social, em se adaptar a normas e valores sociais vigentes e aceitos. Dessa maneira, entende-se que essa influência enriquece ou modifica os padrões de quem está aprendendo.

Colocando em situações desafiadoras, onde se comprovam quem está querendo crescer de forma correta, respeitando seus colegas que trabalhado sempre e colocando em situações de trabalho em equipe para que aquela pessoa prove que ela está preocupada com todos, entregando o setor resolvido e não só com o serviço dela, provando merecer uma oportunidade de liderança naquele setor (João).

Estabelecimento de metas em equipe, cooperação e integração de novos colaboradores, designação de novas responsabilidades, assim a gente consegue acompanhar o que aquele colaborador consegue de fato desempenhar (Ana).

Para criar esse perfil, os gestores utilizam-se de situações do cotidiano para testar o colaborador e analisar como ele desempenha a função repassada. Desse modo, eles qualificam e disseminam o conhecimento.

Porém não existe de forma efetiva um avaliador de desempenho, de acordo com (Darics, 2020), o gerenciamento de equipe não é uma tarefa fácil, os líderes devem exercer a gestão de desempenho e a falta desse acompanhamento leva a falta de dados concretos, o que pode levar a tomadas de decisões erradas.

4.4 Metas

Ao buscar atingir metas dentro de uma organização os colaboradores da empresa devem entender quais competências devem ser desenvolvidas para conseguir entregar bons resultados, e quais as metas a serem atingidas, qual o prazo e o que deve ser feito para alcançá-las. Para isso, os membros da equipe contam com a ajuda do líder que possui a função de ser o facilitador no processo de desenvolvimento de performance (Anastacio; Weber, 2023).

Com metas a serem atingidas no ano, planos de cargos e carreiras e premiações anuais, com retorno positivo nos clientes, mostrando quanto nosso trabalho é diferente e importante (João).

Dessa forma, entende-se que, para ter uma equipe que gera resultado ela precisar estar com os objetivos bem estabelecidos, entender do processo que ela faz para que ela possa ter discernimento das prioridades. Saber diferenciar o que é importante do que é urgente; ser independente e estipular metas alcançáveis e que motivam o grupo a seguir mais firme e mais determinado são pontos que fazem uma equipe ser de alta performance (Sales, 2013).

4.5 Conflitos x Alinhamento

Frequentemente, são realizadas pesquisas que buscam esmiuçar as relações entre o comportamento humano e os resultados organizacionais, evidenciando uma conexão estratégica entre gestão de recursos humanos e desempenho organizacional. Estudos científicos indicam que a contratação e a motivação dos funcionários alinhados aos objetivos da organização resultam em impactos positivos, tanto em níveis operacionais quanto em escalas mais amplas das organizações (Rozika; Dharma; Sitorus, 2018).

Existem diversas situações de conflitos, mas eu acredito que uma especial. Seria uma intervenção quando a gente percebe que existe um conflito ali entre os líderes, que é onde a gente deveria estar tendo o maior processo de cooperação. Quando existe um conflito a gente ter que intervir é um pouquinho complicado (Ana).

A capacidade de adaptar-se às mudanças e de resolver conflitos internos de maneira construtiva foi identificada como uma competência essencial para líderes de equipes de alto desempenho. Sem uma liderança forte e presente, os colaboradores podem se sentir desamparados, o que gera ineficiência e conflitos internos (Chiavenato, 2022).

4.6 Motivação

O processo de motivação da equipe deve ser instaurado pelo líder como uma prática diária em seu cotidiano. As lideranças contemporâneas assumem essa responsabilidade entendendo a importância da motivação e do reconhecimento de seus colaboradores (Coelho; Sousa, 2021).

Para a motivação da equipe a gente mostra quais são os objetivos de crescimento da empresa e dos colaboradores, mostrando até onde eles podem chegar e é repassado os feedbacks positivos, dando espaço para uma comunicação mais clara e criar essa colaboração deles também (Ana).

A motivação está dividida em três pontos, conforme descrito por Pink (2010). Ponto um: está ligada a um impulso biológico associado ao instinto de sobrevivência humano. Ponto dois: o ser humano busca recompensa por suas atividades e evita punições por seus atos. Ponto três: representa um avanço em relação às anteriores, sendo relacionada ao prazer intrínseco que o colaborador encontra ao realizar suas tarefas, independentemente de recompensas ou punições. Compreender as necessidades individuais e reconhecer as habilidades de cada colaborador é fundamental, pois isso permite trabalhar sua motivação e alinhar as tarefas de acordo com as suas competências. Dessa forma, vários autores buscam compreender o principal significado que leva o indivíduo a obter motivação pessoal (Oliveira; Estivalet, 2019).

4.7 Feedbacks

O *feedback* é um recurso de mostrar o caminho para o crescimento pessoal dos participantes de um grupo, fazendo com que os mesmos consigam enxergar as suas dificuldades e saber lidar melhor com elas (Consoni, 2010).

Eu utilizo ambas as abordagens, adaptando as necessidades do momento. Os feedbacks são estruturados de forma integrativa. Estar dando tantos pontos positivos quanto áreas de melhoria (Ana).

Analisando a falada da Ana entendesse que o retorno para o colaborador se faz necessário para que ele possa entender como está o andamento dele dentro da organização para que ele possa ser elogiado pela forma que trabalha ou sendo orientado a trabalhar da maneira que a organização precisa. O *feedback* utilizado

dentro das organizações potencializa mudanças. Estar disposto a dá *feedback* e a receber ajuda no desenvolvimento pessoal tanto da parte da liderança quando da equipe, o *feedback* é uma ferramenta importante para a aproximação da empresa com seus funcionários (Rocha; Luz, 2020).

4.8 Resultado x Demissão

Empresas de serviços que investem em uma cultura organizacional sólida, que valorize o colaborador e o atendimento ao cliente, têm maiores chances de alcançar resultados positivos e manter-se competitivas no mercado. Uma cultura organizacional bem definida pode promover um ambiente de trabalho harmonioso e produtivo (Johann, 2013).

O resultado negativo de não bater a meta do setor, mas não por falta de motivação ou orientação, ou por falta de compromisso da parte de alguns trabalhadores, os que não estavam comprometidos foram desligados da empresa (João).

A fala do gestor afirma que quando o colaborador não entrega o resultado esperado pela empresa eles são demitidos. Esse parâmetro é medido através de metas. Tal depoimento demonstra o efeito sobre a equipe, diante de tanta pressão apresenta-se como um desafio recorrente nas empresas de serviços. Muitas vezes os funcionários estão sujeitos a condições de trabalho estressantes, como pressão por resultados rápidos e a necessidade de lidar diretamente com reclamações de clientes. Essas condições podem gerar insatisfação e, conseqüentemente, uma queda na motivação, o que afeta o desempenho e a qualidade do serviço (Marques, 2016).

5. ANÁLISE DA NARRATIVA TOTALIZANTE

Após a finalização da análise e discussão dos resultados têm-se a narrativa totalizante como forma de apresentação a entrega da pesquisa através do alcance dos objetivos geral e específicos. O objetivo geral da pesquisa se propôs em analisar as competências de liderança que impactam o desenvolvimento de carreira dos colaboradores em uma empresa de medicina ocupacional, por meio das narrativas identificou-se que os gestores possuem papel crucial em proporcionar um ambiente que promova o desenvolvimento dos colaboradores, pois é função do mesmo fazer com que os membros da equipe se sinta motivada e através da motivação a equipe gere resultado.

O primeiro objetivo específico se propôs analisar as práticas de gestão de carreira implementadas pelos gestores na empresa privada, identificando as estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento profissional dos colaboradores eles utilizam o cotidiano entregando responsabilidades para a equipe e analisando quem melhor desempenha cada papel.

O segundo objetivo específico avaliou o impacto das ações dos gestores no crescimento e na satisfação dos colaboradores, verificando como essas práticas influenciam a retenção de talentos e o desempenho organizacional, identificou-se nas entrevistas que a liderança pelo exemplo é citada com um fator primordial, pois é implantada essa forma de liderar mostrando sempre resultados para a equipe se espelhar e mostrar que pode chegar no objetivo proposto.

Por último, o terceiro objetivo específico identificou quais habilidades e comportamentos contribuem para o crescimento profissional e como essas competências podem ser aplicadas para promover um ambiente organizacional favorável ao progresso individual e coletivo, o treinamento foi um tema destaque nas falas pois promove um ambiente de constante aperfeiçoamento. No entanto, ressalta-se que a empresa precisa implantar programas efetivos e constantes de treinamento, de forma a ser adotada essa política e uma cultura de desenvolvimento.

Sendo assim, embora a pesquisa tenha alcançado os objetivos propostos inicialmente e o cumprimento dos pontos foram atendidos no decorrer das entrevistas, sugere-se uma ampliação de entrevistas em pesquisas futuras para identificar ainda mais requisitos no que tange a temática abordada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revela que a equipe tem uma necessidade de ser gerida por um bom líder que a faça sentir-se motivada. Ficou evidente que colaboradores bem treinados não só alcançam metas e resultados de forma eficaz, mas também em prazos mais curtos.

A promoção de um diálogo aberto dentro da equipe, permitindo que os membros se expressem e participem ativamente de discussões e decisões é fundamental para compreender diferentes pontos de vista e fomentar um ambiente mais acolhedor para todos, além do fato dos membros se sentirem parte da equipe, o processo de diálogo aberto faz com que os mesmos transmitam experiências vividas.

Mostrou como é importante dentro de uma empresa um medidor de desempenho que abranja o colaborador como um todo e não são os números e como a avaliação qualitativa também se faz necessária. Além disso, é interessante, possuir membros com habilidades e experiências distintas para aplicar suas contribuições de forma colaborativa e respeitosa. Esses pontos são importantes para o sucesso do grupo no ambiente organizacional.

Para a área da administração, as principais contribuições deste estudo buscam evidenciar a importância da liderança eficaz a partir da compreensão de líderes comprometidos e capacitados para transformar grupos em equipes de alta

performance. Identificar as práticas e as estratégias efetivas de como estruturar, motivar e envolver equipes de maneira a maximizar a eficácia e a eficiência organizacional.

Outra contribuição decorre do estudo das competências interpessoais para enfrentar os desafios contemporâneos para a criação de um ambiente propício para o alto desempenho. E, sobretudo, no campo da competitividade organizacional, a contribuição decorre na compreensão de como equipes bem treinadas e focadas são essenciais em um cenário empresarial inovador onde a diferenciação e a inovação são fundamentais para o sucesso e a sustentabilidade no mercado.

Sendo assim, o estudo nas áreas de desenvolvimento de equipe é sempre essencial para desenvolvimento de bons profissionais, procurar sempre compreender os processos motivacionais é a evolução que esse meio vem atingindo ajuda no auxílio de como os gestores devem gerir a sua equipe.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G.; LOIOLA, E.; ZEBINI, T.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprender em organizações e no trabalho. In: BORGES, Lúvia de Oliveira; MOURÃO, Luciana (org.). **O trabalho e as organizações: atuações a partir da Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 497-527.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001.

CASADO, T. **O indivíduo e o grupo, a chave do desenvolvimento**. São Paulo: Gente, 2002.

CHIAVENATO, I. **Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

COELHO, F. A.; SOUSA, R. B. High-performance teams and the role of the leader in their construction and development. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e42310313216, 2021. DOI: [10.33448/rsd-v10i3.13216](https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13216).

CONSONI, Bianca. **A importância do feedback**. Assis: Fundação Educacional do Município de Assis (FEMA), 2010.

DARICS, Erika. E-Leadership or “How to Be Boss in Instant Messaging?” The Role of Nonverbal Communication. **International Journal of Business Communication**, v. 57, n. 1, p. 3-29, 2020.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; SOUZA, José Júlio de; PEIXOTO, Ana Lúcia Almeida. Gestão de pessoas. In: BORGES, Livia de Oliveira; MOURÃO, Luciana (org.). **As pessoas, o trabalho e as organizações: disciplinas a partir da Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 343-374.

JOHANN, S. **Comportamento organizacional: teoria e prática**. São Paulo: Saraiva, 2013.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. **Comportamento organizacional: conceitos e práticas**. São Paulo: Saraiva, 2006.

MACIAN, Maria Luiza. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987.

MARQUES, José Carlos. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

NA-NAN, Khahan; CHAIPRASIT, Kanokwan; PUKKEEREE, Pradorn. Factor analysis-validated comprehensive employee job performance scale. **International Journal of Quality & Reliability Management**, v. 35, n. 10, p. 2436-2449, 2018.

OLIVEIRA, J. M.; ESTIVALETE, V. F. B. Consequentes de motivação do serviço público: proposição de um framework de análise em organizações públicas brasileiras. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 4, n. 11, p. 1-17, 2019. DOI: [10.21118/apgs.v4i11.6300](https://doi.org/10.21118/apgs.v4i11.6300).

RIBEIRO, M. F.; PASSOS, C.; PEREIRA, P. Motivação organizacional: fatores precursores da motivação do colaborador. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 26, p. 105-131, 2018.

ROCHA, M. M. S.; LUZ, C. N. M. A importância da comunicação nas organizações. **Revista Multidebates**, Palmas, v. 4, n. 3, ago. 2020.

SALES, E. Qual o verdadeiro papel do consultor empresarial? **Administradores.com**, 11 nov. 2013.

SAVICKAS, M. L. Aconselhamento construtivista para indecisão de carreira. **The Career Development Quarterly**, v. 44, p. 363-373, 1995.

WAGNER, J. A.; HOLLENBECK, J. R. **Comportamento organizacional**. Tradução: Silvio Floreal Antunha. 4. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

WYSE, R. M. Motivação: teorias motivacionais do comportamento humano. **Revista Ciências Gerenciais**, v. 22, n. 36, p. 1134-1141, 2018.

ZWICKER, A. M.; OLIVEIRA, L. R.; LÖBLER, M. L. Teorias de Herzberg e McGregor: um comparativo entre os setores administrativos público e privado. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 31, p. 108-128, 2018.



C A P Í T U L O 8

EMPREENDEDORISMO FEMININO: ESTUDO DO PERFIL DAS MULHERES EMPREENDEDORAS NA CIDADE DE SOBRAL – CEARÁ

Andréia Medeiros de Almeida

Graduanda em Administração pelo Centro Universitário Inta(UNINTA),
Graduada em Gestão de Recursos pela Universidade Estadual Vale do
Acarau (UVA), Esp. em Gestão e Liderança pelo Centro Universitário
Inta(UNINTA) Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4873178740986529>
Centro Universitário Inta -UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Bruna Mayara Matos Candido

Graduada em Administração pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA),
Esp. Em MBA Marketing digital e Analytics pela Universidade Pitagoras Unopar
Anhanguera. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9210220083347429>
Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA, Sobral – CE, Brasil

Gerlane Oliveira Linhares

Graduanda em Tec. Gestão Financeira pelo Centro Universitário Inta(UNINTA),
Graduada em Administração pela Universidade do Norte do Paraná- UNOPAR,
Esp. Em Gestão em Saúde Pública e Saúde Coletiva pelo Centro Universitário
Inta(UNINTA, Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5638278308472931>
Universidade do Norte do Paraná-UNOPAR, Sobral– CE, Brasil

Maria Eline Medeiros de Almeida

Graduada em Administração Pública pela Universidade Estadual do Ceará
(UECE), Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do
Acarau (UVA). Link Lattes:<http://lattes.cnpq.br/5197056527020410>
Universidade Estadual do Ceará- UECE, Itapipoca – CE, Brasil

Thayza de Freitas Parente

Thayza de Freitas Parente, Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal
do Ceará (UFC), Graduada em Administração pelo Centro Universitário Inta (UNINTA), Esp.
em Gestão Financeira pelo Centro Universitário Inta (UNINTA), Esp. em Gestão Pública pelo
Centro Universitário Inta (UNINTA. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2323452497953376>
Centro Universitário Inta -UNINTA, Sobral – CE, Brasil

RESUMO: O aumento de novas empresas criadas por mulheres vem crescendo bastante, tendo destaque de seus negócios a cada dia na sociedade. O presente trabalho buscou analisar o perfil dessas mulheres sobralenses. Para desenvolvimento

do trabalho, foram utilizadas as técnicas de pesquisa bibliográfica, abordagem qualitativa com levantamento de dados. A pesquisa foi feita por meio de questionário na plataforma Google Forms com vinte empreendedoras na cidade de Sobral - CE. Em vista dos aspectos observados, entende-se que, para as mulheres entrevistadas, o empreendedorismo feminino foi visto na razão de necessidade e foi possível concluir também que a maior motivação que levou a empreender foi a de conquistar liberdade. Já em relação às características que se identificam como empreendedora, são independência e autoconfiança, e que a maior dificuldade encontrada pelas mulheres para empreender foi o preconceito, junto com conciliar trabalho e família.

PALAVRAS-CHAVE: Empreendedorismo feminino, Gênero, Perfil empreendedor.

FEMALE ENTREPRENEURSHIP: AN ANALYSIS OF THE PROFILE OF WOMEN ENTREPRENEURS IN SOBRAL, CEARÁ

ABSTRACT: The number of businesses founded by women has been steadily increasing, gaining greater visibility and recognition in society. This study aimed to analyze the profile of women entrepreneurs in the city of Sobral. To conduct the research, bibliographic methods and a qualitative approach with data collection were applied. The survey was carried out through a questionnaire on the Google Forms platform, answered by twenty women entrepreneurs from Sobral – CE. The findings indicate that, for the respondents, entrepreneurship often emerged out of necessity. However, the main motivation to start a business was the pursuit of freedom. The characteristics most frequently associated with their entrepreneurial identity were independence and self-confidence. On the other hand, the greatest challenges reported by these women were prejudice and the difficulty of balancing work and family responsibilities.

KEYWORDS: Women's entrepreneurship, Gender, Entrepreneurial profile.

1. INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos, por meio de mudanças, necessidades e reivindicações, as mulheres conquistaram seu próprio espaço. O empreendedorismo feminino vem atualmente trazendo todos os avanços com sucesso no empreendimento, mas ainda há muito preconceito e discriminação sobre o lugar da mulher no mundo dos negócios. Porém, é possível, em pesquisas como esta, que a sociedade está mudando e que o papel da mulher no empreendedorismo está cada vez mais valorizado.

Segundo os dados da GEM, a taxa de empreendedorismo no Brasil é de 15%. Já no empreendedorismo segundo o gênero, o Brasil mostra uma maior porcentagem referente ao empreendedorismo feminino, com 53%, do que o masculino, que é de 47%. Nesse relatório consta que foi a primeira vez que o número de homens se

mostrou inferior ao das mulheres no ramo de empreender. “Destaca-se também que as empresas originadas por mulheres têm sobrevivido mais do que a média de vida dos novos empreendimentos” (Barbosa et al., 2011).

A partir do assunto empreendedorismo feminino, as mulheres buscam a ascensão de tirar esse tabu de que eram consideradas do sexo frágil, saindo da ideia de reprodução e assumindo o controle da produção, quebrando as barreiras de uma sociedade considerada machista e conduzindo o mundo dos negócios. Constatando que as mulheres empreendedoras, apesar das dificuldades encontradas, vêm conquistando o seu espaço no mundo do empreendedorismo, garantindo a sua permanência, tendo em vista que o mercado está se adequando cada vez mais ao perfil feminino.

O presente artigo tem como objetivo traçar o perfil empreendedor dessas mulheres na cidade de Sobral, pois tem o propósito de analisar melhor os motivos que levam essas mulheres a iniciar um empreendimento, bem como compreender as dificuldades que enfrentam, identificando se há desigualdade de gênero ou situação no ambiente em que atuam.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o perfil das mulheres empreendedoras na cidade de Sobral - Ceará. E, como objetivos específicos, analisar o perfil empreendedor destas mulheres sobralenses, verificar os motivos, características e dificuldades que levaram estas mulheres ao empreendedorismo e investigar como se encontra o empreendedorismo feminino na cidade de Sobral – CE.

2. METODOLOGIA

Com base na fundamentação conceitual apresentada, este trabalho desenvolveu uma pesquisa de caráter exploratório, baseada em levantamento de dados com abordagem qualitativa. Tal aspecto caracteriza a pesquisa exploratória, tendo por foco definir um objetivo e levantar informações nas quais a pesquisa se manifesta, sendo seguida de uma pesquisa explicativa. A amostra foi realizada de duas fontes de dados distintas: a primeira, baseada em artigos constantes em plataformas de difusão de conhecimento acadêmico, como algumas já identificadas no levantamento bibliográfico, bem como nas seções da revisão da literatura, por meio dos conceitos apresentados; e a segunda, as respostas da pesquisa, fornecidas pelo público-alvo, cerca de 20 (vinte) mulheres sobralenses.

Os dados foram levantados por meio de questionário em página web, por meio da plataforma Google Forms, no período de abril e maio de 2022, composto por 15 perguntas fechadas, em que as amostras foram respondidas por 20 mulheres empreendedoras sobralenses. Essas questões foram divididas em assuntos: a primeira acerca dos dados pessoais da empreendedora, a segunda trata especificamente do

negócio, levando em consideração suas motivações, características e dificuldades, e a terceira, por fim, com afirmações com a escala de Likert. Essa técnica é popular por ser uma das formas mais confiáveis de medir opiniões, percepções e comportamentos. (Vieira e Dalmoro, 2013).

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Empreendedorismo Feminino

A constante mudança no cenário mercadológico traz consigo grandes transformações para o *business*, entre elas está à participação feminina na criação ou expansão do empreendedorismo, a mulher empreendedora vem se destacando em vários setores mostrando que o empreendedorismo não é somente para o lado masculino, representando assim um importante crescimento na economia.

Em contexto geral, compreende-se empreendedorismo como qualquer tentativa de criação de um novo negócio ou empreendimento, seja através de uma atividade autônoma, criação de uma empresa, ou a expansão de um empreendimento já existente. Esta atividade pode ser tanto responsabilidade individual, coletiva ou já pré-estabelecida em algum segmento do mercado, aproveitando uma oportunidade ou uma necessidade (GEM, 2019).

A contribuição feminina nessa crescente participação no empreendedorismo vai trazer uma nova perspectiva de visão sobre liderança e gestão, ação nas tomadas de decisões e relações dentro da organização. Essa perspectiva é atrelada ao instinto natural da mulher, segundo a literatura existente.

Esse novo contexto de participação feminina no mundo dos negócios traz consigo a quebra de um paradigma histórico, ao qual, ao longo do tempo, a mulher sempre foi considerada o sexo frágil e deixada de lado das grandes tomadas de decisões. Hoje já nos deparamos com uma realidade brasileira bem diferente dos últimos séculos, como já apontam os dados da Global Entrepreneurship Monitor (GEM, 2018), realizado com 49 nações, mostrando que o Brasil atualmente é o sétimo país com o maior número de mulheres empreendedoras.

Assim, o empreendedorismo desponta não só dentro do contexto nacional, mas no mundo como um todo, como uma grande oportunidade para que as mulheres moldem suas histórias, cresçam e ascendam profissionalmente e, consequentemente, potencializem organizações e sejam construtoras de grandes feitos dentro do ecossistema que envolve as organizações. Além do mais, vale ressaltar que o empreendedorismo feminino desponta da luta das mulheres por igualdade e espaço em meio a um ambiente dominado por homens e o machismo. (Dandolini, 2018).

A gestão feminina propõe um estilo diferente, e as mulheres são capazes de alterar o ambiente de trabalho e provocar mudanças, gerando resultados positivos e influenciando o ambiente de trabalho por meio da inclusão e fazendo uso de seu prestígio, experiência, contatos e habilidades para influenciar os demais.

As lideranças das mulheres podem ser reconhecidas pela inclusão de traços unicamente atrelados ao instinto feminino e sua construção histórica. Visto por meio de sua habilidade de executar múltiplas tarefas, além de buscar a união, inserindo, dentro do contexto organizacional, laços familiares.

Nesse cenário, é visto que o empreendedorismo tem sido considerado uma opção de geração de trabalho e renda para as mulheres, uma vez que as oportunidades no mundo empresarial que garantissem estabilidade e flexibilidade para este público sempre foram bastante limitadas. Nesta perspectiva, o empreendedorismo feminino tornou-se uma escolha para que as mulheres pudessem ter controle sobre o seu tempo, seu futuro e destino profissional, bem como uma solução para os dilemas e conflitos relativos ao acúmulo de tarefas dentro e fora do trabalho (Gomes, Guerra, Vieira, 2011).

De acordo com a literatura, alguns fatores estão diretamente relacionados à expansão do aumento da participação feminina no empreendedorismo e no consequente protagonismo no mercado de trabalho. Como o menor número de filhos que estão tendo, à redução do tamanho da família, ao crescimento do número de casais sem filhos, famílias unipessoais, à urbanização e à maior escolaridade (Loiola, 2016).

O tema relacionado ao empreendedorismo feminino destaca-se por estar em um grande processo elevado, por conta do sucesso das mulheres no mercado de trabalho, seguido de um constante crescimento de empreendimentos organizados por elas.

3.2 Motivações, características e dificuldades

Quanto à criação de empresas gerenciadas por mulheres, alguns estudos apontam principalmente as motivações ou razões iniciais, note:

A motivação está intimamente relacionada com as necessidades pessoais. Assim, as necessidades direcionam o comportamento daqueles que procuram satisfazer carências pessoais. Tudo o que leva a alguma satisfação dessas necessidades motiva o comportamento, isto é, provoca as atitudes das pessoas. (Chiavenato, 2007, p. 172.)

Tópicos entre a busca de flexibilidade de horário, busca por independência e autonomia, também por reconhecimento e valorização foram identificados como motivadores relacionados a gerenciar empresas por mulheres. Outros fatores como “a realização pessoal, visão de oportunidade de mercado, bem como a insatisfação no trabalho anterior e a busca por segurança incentivaram a abertura de empresas por mulheres” (Fabrício; Machado, 2012).

As mulheres têm certas capacidades de captar informações e situações que ajudam a ter uma ampla visão mais sistêmica e não sequencial da realidade; maior flexibilidade e habilidade de enxergar as pessoas como um todo e não apenas no âmbito profissional (Fleury, 2013).

É viável perceber que algumas características que influenciam as mulheres a se tornarem empreendedoras pelo fato destas serem ousadas e exigentes nos aspectos financeiros, pessoal e profissional, junto com a necessidade, independência, âmbito pessoal e buscar sucesso na carreira. Vale salientar, que mesmo com a participação massiva da mulher no mercado de trabalho ainda enfrenta várias barreiras, o empreendedorismo não tem sido uma tarefa fácil, mas sim uma ambição árdua na conquista de espaço. Alperstedt, Ferreira e Serafim (2014) associam as dificuldades enfrentadas pelas mulheres à construção histórica do lado feminino, juntando dificuldades extras ao empreenderem, quando comparadas aos homens. As mulheres precisam provar constantemente que são capazes e que possuem as competências necessárias para o papel que desempenham no mercado de trabalho. A discriminação e preconceito se fundem com o conflito entre trabalho com família oriundo da múltipla jornada, e faz com que se estabeleça uma longa caminhada que atrela a ascensão da mulher no mercado de trabalho. O equilíbrio entre família e trabalho é visto como uma barreira para o sucesso dessas mulheres empreendedoras, mas que para algumas delas a família se torna um ponto de suporte junto com motivação.

Eles compreendem que o entendimento dessas relações é importante para que as empresas tenham uma harmonia favorável. É viável que esse assunto não tenha uma diferença entre trabalho e família, para que não existam desequilíbrios igualmente e, como consequência, ter um bom desenvolvimento organizacional. O que podemos analisar é que, apesar das transformações na sociedade em relação aos papéis masculinos e femininos mudaram muito pouco ao longo do tempo, moldando a relação entre a satisfação na carreira e o conflito família junto com o trabalho.

3.2 O papel da mulher no mercado de trabalho

As mulheres empreendedoras não são somente fundadoras de novas empresas, são de novos negócios ou consolidadoras e impulsionadoras de negócios atuais. Mas as mulheres são bem melhores que isso, elas favorecem a energia que envolve toda a economia, encaram as mudanças e transformações, produzem a dinâmica de novas ideias, criam empregos e incentivam talentos e competências. E as mulheres sempre enxergam mais além, nas quais localizam e aproveitam as oportunidades que aparecem ao acaso e sem pré-aviso, antes que as outras pessoas tenham essa visão. (Dornelas, 2016).

A presença da mulher no mercado de trabalho traz consigo vários paradigmas ainda muito persistentes, revelando ainda que as mulheres enfrentam muitas barreiras no mercado de trabalho. Contudo, a atuação das mulheres no empreendedorismo tem resultado no desenvolvimento econômico de várias localidades. Dados que sustentam essa realidade foram obtidos por meio da Pesquisa Mensal do Emprego (PME/IBGE), na qual, em 2011, as mulheres trabalhadoras ocupadas nas seis regiões metropolitanas do Brasil representam 45% dos 22 milhões de ocupados. De acordo com a JUCEC (2021), no ano de 2021 foram abertas novas empresas, das quais 47% foram abertas por mulheres no estado do Ceará.

O público feminino tem tido o reconhecimento feito com premiações devido à sua eficiência e excelente desempenho da atividade empreendedora. Confirmado por meio do prêmio criado pelo SEBRAE, “Mulher de Negócios”, que tem como objetivo dar maior visibilidade às histórias de sucesso das mulheres empreendedoras brasileiras. Atualmente tem-se intensificado a participação da mulher no mercado de trabalho, evidenciando o equilíbrio entre o espaço de homens e mulheres no ambiente empresarial, assim como no universo da micro e pequena empresa e também no empreendedorismo, atuando num contexto que anteriormente era predominantemente masculino, mas que caminha para igualdade de oportunidade entre os gêneros.

As mulheres empresariais utilizam estratégias e ferramentas de administração com participações junto de seus parceiros no trabalho, utilizando delegação e liderança, a fim de contribuir para o crescimento de suas empresas e diminuir as sobrecargas sobre si mesmas. As mulheres sabem da influência de seu papel como empreendedoras na vida pessoal, na família e na sociedade, ao mesmo tempo em que utilizam a habilidade feminina em conciliar família e trabalho, embora sintam os efeitos estressantes da constante busca de equilíbrio entre os diversos papéis. Contudo, as mulheres acreditam que empreender oferece vantagens como maior liberdade, realização, autonomia e independência financeira, além dos efeitos positivos da satisfação com a atividade empreendedora sobre suas vidas (Silveira; Gouveia, 2008).

Logo, as mulheres com seus empreendimentos estão nos seus espaços cada vez mais conhecidos, quebrando tabus, ganhando notoriedade e contribuindo cada vez mais com a economia. São percepções femininas que fazem as mulheres terem cada vez mais sucesso em sua carreira.

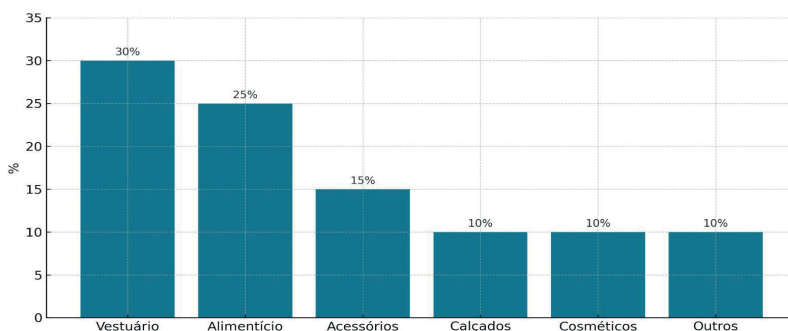
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Perfil das mulheres empreendedoras

Em relação à faixa etária, a pesquisa identificou que a faixa etária das participantes variou entre 18 e 50 anos, sendo predominante o grupo de 38 a 44 anos, correspondendo a 30% das entrevistadas. As mulheres mais jovens, entre 18 e 24 anos, representaram 25% do total, indicando flexibilidade do mercado para empreendedoras nessa faixa etária. Quanto ao grau de escolaridade, 45% concluíram o ensino médio, 45% cursaram o ensino superior e 10% possuem pós-graduação. Em relação ao estado civil, 50% das participantes são casadas, 35% solteiras, 10% divorciadas e 1% em união estável. Sobre a maternidade, 60% têm filhos, enquanto 40% não possuem.

4.2 Motivações, características e dificuldades das mulheres

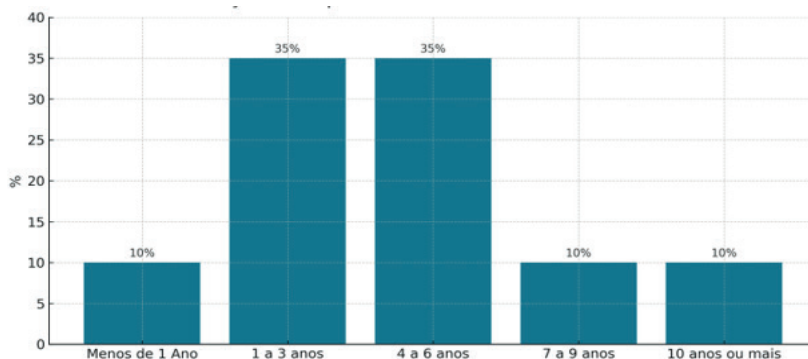
Gráfico 1: Setor dos empreendimentos das empreendedoras respondentes da cidade de Sobral - Ceará. 2022.



Fonte: Elaboração própria

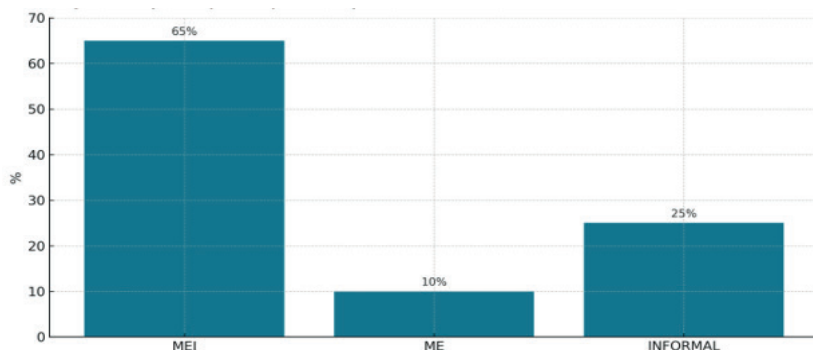
Conforme os dados apresentados no Gráfico 1, 30% das entrevistadas atuam no ramo de vestuário, seguidas por 25% no setor alimentício, 15% em acessórios e 10% em cada uma das categorias calçados, cosméticos e outros. Quanto ao tempo de empreendimento (Gráfico 2), 35% das empresas estão em funcionamento há 1 a 3 anos, mesmo percentual para aquelas com 4 a 6 anos de atuação, enquanto 10% possuem menos de 1 ano, 7 a 9 anos ou 10 anos ou mais de operação. Esse dado é relevante, pois o SEBRAE (2016) aponta que o período inicial é crítico para a sobrevivência das empresas, sendo que 23,4% encerram atividades nos primeiros dois anos.

Gráfico 2: Período de atuação da empresa das entrevistadas na cidade de Sobral – Ceará .2022.



Fonte: Elaboração própria

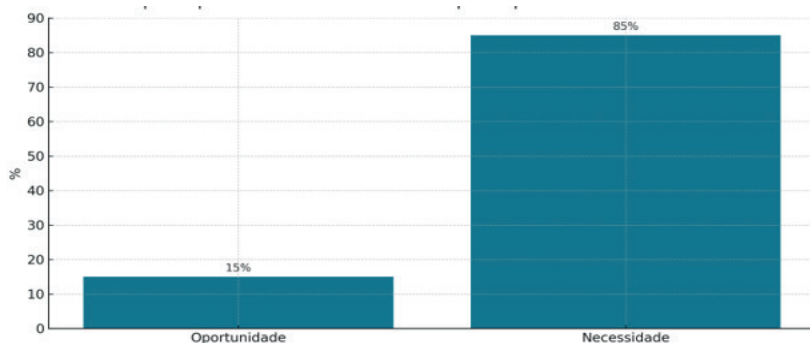
Gráfico 3: Classificação do tipo de porte que a empresa das entrevistadas funciona na cidade de Sobral - Ceará. 2022



Fonte: Elaboração própria

No tocante ao Gráfico 3, a maioria das empresas das empreendedoras entrevistadas é classificada como MEI (Microempreendedor Individual), representando 65% do total, caracterizando empresas com único sócio e faturamento anual de até R\$ 81.000. Em seguida, 25% das participantes atuam de forma informal, utilizando o empreendimento como uma segunda fonte de renda, enquanto 10% possuem ME (Microempresa), com faturamento de até R\$ 360.000 anuais. Esses dados indicam que a formalização, especialmente na modalidade MEI, tem se mostrado uma estratégia cada vez mais adotada por mulheres, proporcionando legalidade, estabilidade econômica e permanência no mercado.

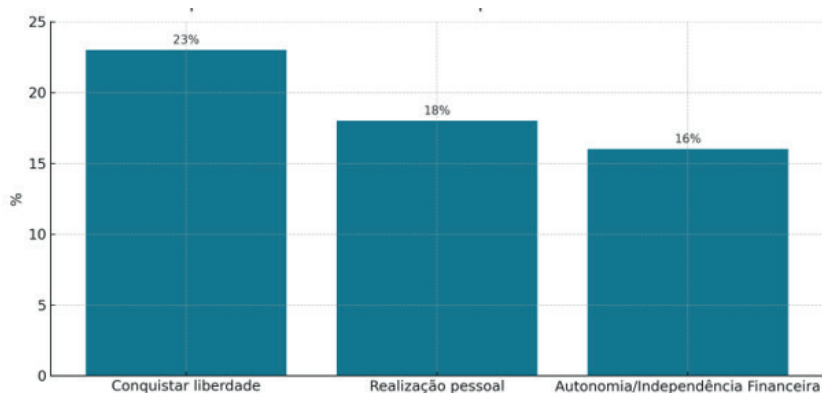
Gráfico 4: Razão para qual foi feita abertura da empresa pelas mulheres de Sobral -Ceará. 2022



Fonte: Elaboração própria

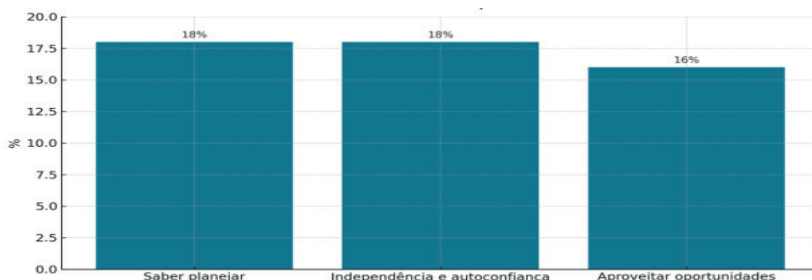
O Gráfico 4 evidencia que a maior parte das empreendedoras iniciou seu negócio por necessidade, representando 85% das participantes, enquanto 15% o fizeram por oportunidade. Esse resultado reflete a realidade do desemprego e a busca das mulheres por complementar a renda familiar ou assumir novas funções econômicas, corroborando o relatório do GEM (2015), que apontam o empreendedorismo como uma alternativa de renda diante de oportunidades limitadas. Já o Gráfico 5 mostra os três principais motivos que levaram à abertura do negócio: conquistar liberdade (23%), realização pessoal (18%) e autonomia/independência financeira (16%). Como mostra esses fatores foram determinantes para incentivar as mulheres a empreender, combinando desejo pessoal e liberdade.

Gráfico 5: Motivos que levaram as mulheres a empreender na cidade de Sobral - CE. 2022.



Fonte: Elaboração própria

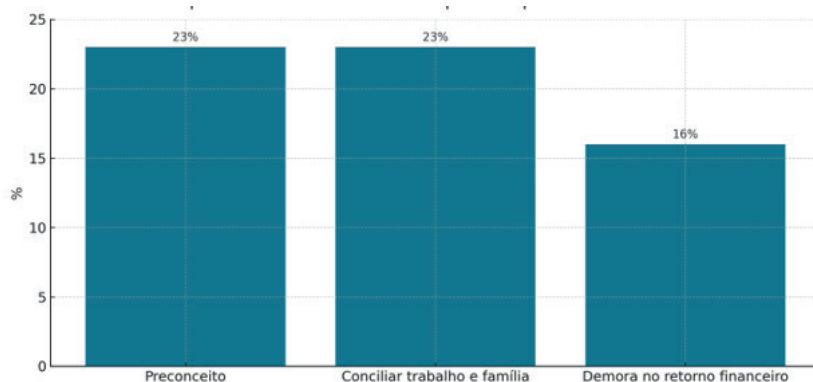
Gráfico 6: Características das mulheres empreendedoras de Sobral - CE. 2022



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 6 analisou as características empreendedoras das participantes, sendo as mais destacadas: saber planejar (18%), independência e autoconfiança (18%) e aproveitar oportunidades (16%). Esses traços indicam que as empreendedoras possuem habilidades que contribuem para a gestão eficiente do negócio, com visão estratégica e capacidade de análise sistêmica, corroborando Fleury (2013), que as mulheres têm certas capacidades de analisar situações que ajudam a ter uma ampla visão mais sistêmica.

Gráfico 7: Dificuldades que as mulheres enfrentam para empreender na cidade de Sobral - CE. 2022.



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 7 evidencia as principais dificuldades enfrentadas pelas empreendedoras, sendo o preconceito e a conciliação entre trabalho e família os mais citados (23% cada), seguidos pela demora no retorno financeiro (16%). Apesar dos desafios,

as participantes demonstram persistência e determinação, superando obstáculos para alcançar crescimento profissional. Teixeira e Bonfim (2016) destacam que empreendedoras que compreendem seu papel na sociedade, mesmo diante de dificuldades do mercado, continuam inovando e oferecendo soluções criativas ao público-alvo. Um ponto relevante é a dupla jornada, em que as mulheres precisam conciliar atividades domésticas, familiares e profissionais, o que gera sobrecarga e exige grande esforço para manter o equilíbrio entre vida pessoal e empreendedora.

Tabela 1 - Grau de concordância e discordância das participantes do estudo em relação às afirmações apresentadas segundo escala de Likert. 2022.

	Concordo Completamente	Concordo parcialmente	Não sei responder	Discordo Parcialmente	Discordo Completamente
Concordo que foi mais difícil abrir meu negócio por ser mulher.	10%	15%	0	15%	60%
Sinto que se eu fosse homem meu negócio se desenvolveria melhor.	0	15%	0	15%	70%
Às vezes sinto dificuldade em equilibrar minha vida pessoal com a profissional.	15%	40%	0	20%	25%
Acredito que o empoderamento feminino tem influenciado diretamente no empreendedorismo.	90%	10%	0	0	0

Fonte: da autora

A última análise do estudo utilizou a escala Likert para avaliar o grau de concordância das participantes em relação a diferentes afirmações. Os resultados indicam que 75% discordam que ser mulher dificulta a abertura de um negócio, demonstrando habilidade e conhecimento para empreender, embora 25% ainda reconheçam barreiras de gênero. Quanto à afirmação de que o negócio se desenvolveria melhor se conduzido por um homem, 85% discordam, enquanto 15% concordam, corroborando Alperstedt, Ferreira e Serafim (2014), que apontam situações de discriminação de gênero, embora as mulheres estejam superando essas barreiras.

Em relação ao equilíbrio entre vida pessoal e profissional, 55% das participantes sentem dificuldade, refletindo a pressão social de conciliar o papel de mãe, esposa e empreendedora, conforme Teixeira e Bonfim (2016). Apesar disso, a maioria dedica grande parte do dia à gestão do negócio, participando ativamente de todas as etapas.

A afirmação que obteve maior concordância (90%) relaciona o empoderamento feminino ao empreendedorismo, destacando características como empatia, comprometimento e capacidade de gestão, alinhando-se a Dornelas (2016). Esses dados reforçam que, apesar de desafios socioculturais, o empoderamento feminino contribui significativamente para o sucesso e a sustentabilidade dos empreendimentos geridos por mulheres.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, buscou-se traçar o perfil das empreendedoras da cidade de Sobral, identificando suas características, motivações para iniciar um negócio próprio e os desafios enfrentados no contexto empreendedor. Partindo desse princípio, a pesquisa proporcionou a confirmação de algumas proposições erguidas inicialmente, ao passo que também revelou determinados dados específicos acerca da temática. Além disso, apesar de limitada ao seu universo de interesse, os resultados advindos da pesquisa permitem algumas reflexões acerca do empreendedorismo.

Por meio do exposto, pode-se destacar o perfil das mulheres empreendedoras. Em sua maioria, é composta por mulheres adultas, na faixa etária de 32 a 44 anos, e muitas com filhos. Possuem instrução significativa, variando entre ensino médio completo, graduação e pós-graduação. Essa formação, aliada à experiência obtida no empreendedorismo, contribui para o conhecimento prático e estratégico necessário para a condução de seus negócios, sendo que grande parte iniciou sua atividade empresarial motivada por necessidade.

Conforme foi observado ao analisar os dados, apesar de cada entrevistada possuir seu processo particular na área de empreendedorismo, motivações, características e percepções são comuns entre elas. Tangente a isso, é importante destacar a relevância que elas dão à persistência e à resiliência dentro do ambiente empreendedor.

Entretanto, considerando a estrutura patriarcal da sociedade, as cobranças indevidas afetam a vida das mulheres e, consequentemente, o desenvolvimento do seu negócio. Justamente por essa razão, as mulheres precisam fazer alguns sacrifícios pessoais e profissionais para conquistar a autonomia, liberdade e sucesso nos negócios. Não se pode deixar prescrever que essa é uma pesquisa de percepção e é necessário discutir alguns assuntos sociais que envolvem a questão de gênero na sociedade e que têm ainda implicações na vida dessas mulheres. Vale refletir que muitas mulheres ainda sentem dificuldade em conciliar sua vida pessoal com a profissional, e isso vai de encontro ao grande número de horas trabalhadas, família e situações envolvendo empresa, o que dificulta a relação da vida social.

Dessa forma, conclui-se que este estudo contribui para a compreensão do perfil das mulheres empreendedoras de Sobral, reforçando a relevância do empreendedorismo feminino como espaço de realização pessoal e profissional. Os resultados corroboram a literatura sobre o tema e evidenciam que, apesar das barreiras sociais, as mulheres empreendedoras conseguem construir e consolidar seus negócios, fortalecendo sua presença no cenário econômico local.

REFERÊNCIAS

ALPERSTEDT, Graziela Dias; FERREIRA, Juliane Borges; SERAFIM, Maurício Custódio Serafim. "Empreendedorismo feminino: dificuldades relatadas em histórias de vida." **Revista de Ciências da Administração** 16.40 (2014): 221-234. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2735/273532832015.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BARBOSA, Felipe Carvalhal et al. Empreendedorismo feminino e estilo de gestão feminina: estudo de casos múltiplos com empreendedoras na cidade de Aracaju-Sergipe. **Revista da Micro e Pequena Empresa**, v. 5, n. 2, p. 124-141, 201. Disponível em: <https://www.cc.faccamp.br/ojs-2.4.8-2/index.php/RMPE/article/view/199>. Acesso em 02 jun. 2025.

Bedê, Marco. **Sobrevivência das empresas no Brasil**. Sebrae, Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/sobrevivencia-das-empresas-no-brasil-102016.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2025.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor**. 2ª ed. rev. E atualizada São Paulo: Saraiva, 2007.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos Resultados? **Revista Gestão Organizacional**, n.6,p.161-174,2014. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7230326.pdf>. Acesso em 29 mai. 2025.

DANDOLINI, G. A.; PRIM, M. A.; KRACIK, M. S. K.; FRANZONI, A. M. B. Inovação e empreendedorismo social: o poder transformador.. **Anais do Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação – ciki**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/465>. Acesso em: 01 jun. 2025.

DORNELAS J. C. A. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. 6. ed. - Rio de Janeiro: Atlas, 2016.

FABRICIO, Joiceli Santos. Dificuldades para criação de negócios: um estudo com mulheres empreendedoras no setor do vestuário. **Revista Gestão e Planejamento**. Salvador, v. 12, n. 3. p.515-529. 2012.

FLEURY, M. T. L. Liderança feminina no mercado de trabalho. VEXECUTIVO, v. 12, n. 1, p. 46-49, janeiro/junho de 2013.

FREIRE, D. A. L. O jovem e o empreendedorismo no Brasil: Oportunidade ou Necessidade?. **Revista Gestão e Desenvolvimento**, [S.l.], v.8, n.1, 2011. DOI:10.25112/rgd.v8i1.985. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistagestaoedesenvolvimento/article/view/985>. Acesso em: 28 mai. 2025.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. **Empreendedorismo no Brasil**, Relatório Executivo 2018. Curitiba: IBQP, 2018. Disponível em <https://ibqp.org.br/PDF%20GEM/Livro%20Empreendedorismo%20no%20Brasil%20-%20web%20compactado.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

GOMES, D.T., GUERRA, P.V., VIEIRA, B.N. **O desafio do empreendedorismo feminino**. 2011. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR1980.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

LOIOLA, Camila Coutinho. **Mulher empreendedora: dificuldades e preconceitos**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2016.

TEIXEIRA, R.M., BONFIM, L.C.S. Empreendedorismo feminino e os desafios enfrentados pelas empreendedoras para conciliar os conflitos trabalho e família: estudo de casos múltiplos em agências de viagens. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v.10, n.1, p. 44-64, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbtur/a/gMZSnDRNmR7N5PpZLsmSvsw/abstract/?lang=pt>. Acesso em 30 mai. 2025.



C A P Í T U L O 9

PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL: “GESTÃO DE PESSOAS, CLIMA ORGANIZACIONAL E CULTURA CORPORATIVA, OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM UMA CLÍNICA DE SAÚDE”

Adília Maria Tavares Ferreira Gomes

Graduada em Psicologia – Faculdade Luciano Feijão, Especialista em
Análise do Comportamento Aplicada ABA – Descomplica
<http://lattes.cnpq.br/1946051268786250>
Faculdade Luciano Feijão, Sobral – CE, Brasil

Ellen Sheila Nascimento Oliveira

Graduada em Gestão Empresarial- Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Licenciada
em História – Universidade Nossa Senhora de Lourdes -UNSL, MBA em Atendimento
Educativo Especializado e os Transtornos do Desenvolvimento Infantil – Faculdade Intervale
<http://lattes.cnpq.br/2471161449140059>
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral – CE, Brasil

Larice Lourenço de Sá

Graduanda em Psicologia pela Universidade Maurício de Nassau- UNINASSAU,
Graduada em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Estadual Vale
do Acaraú – UVA, Esp. em Neuropsicologia e avaliações neuropsicológicas e
Psicologia das organizações pela Universidade Anhaguera (UNIDERP)
<http://lattes.cnpq.br/4950485441292612>
Universidade Maurício de Nassau- UNINASSAU, Sobral– CE, Brasil

Maria Erileuza do Nascimento de Paula

Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual Vale do Acaraú –
UVA; Especialista em Controladoria e Auditoria Contábil – Universidade estadual
Vale do Acaraú - UVA; Mestre em Administração de Empresas – Universidad San
Lorenzo - UNISAL; Especialista em Psicopedagogia e Psicanálise – ViaSapiens
<http://lattes.cnpq.br/8341503585172297>
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral – CE, Brasil

Wlândia Rodrigues Teles

Graduada em Gestão de Recursos pela Faculdade Padre Dourado (FACPED),
Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas pela Faculdade Padre Dourado (FACPED),
Graduanda em Bacharelado em Psicologia pelo Centro Universitário Inta (UNINTA)
<http://lattes.cnpq.br/1824563866651681>
Centro Universitário Inta - UNINTA, Sobral – CE, Brasil

RESUMO: Este artigo aborda a importância da realização de uma pesquisa de clima organizacional em clínicas prestadoras de serviços multiprofissionais, destacando sua influência direta na motivação, bem-estar e satisfação dos colaboradores. A pesquisa foi aplicada em uma clínica da área da saúde, com coleta de dados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam que um ambiente de trabalho saudável, pautado pela comunicação clara, valorização profissional e gestão humanizada, contribui significativamente para a retenção de talentos, redução da rotatividade e fortalecimento do engajamento das equipes multiprofissionais. Observou-se que a percepção de reconhecimento, desenvolvimento profissional e equilíbrio nas relações interpessoais são fatores determinantes para a melhoria do clima organizacional. O estudo conclui que investir em ações voltadas para a escuta ativa, gestão participativa e promoção da qualidade de vida no trabalho não apenas alinha os objetivos da clínica com as necessidades dos colaboradores. Mas também reflete diretamente na qualidade dos serviços prestados aos pacientes, no aumento da produtividade e na sustentabilidade organizacional. Recomenda-se que clínicas multiprofissionais priorizem a escuta contínua de suas equipes e adotem práticas estratégicas de gestão de pessoas para fortalecer o clima organizacional e promover a excelência no atendimento.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia organizacional, clima organizacional, satisfação.

ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY: "PEOPLE MANAGEMENT, ORGANIZATIONAL CLIMATE AND CORPORATE CULTURE, CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN A HEALTH CLINIC"

ABSTRACT: This article addresses the importance of conducting an organizational climate survey in clinics that provide multidisciplinary services, highlighting its direct influence on employee motivation, well-being, and satisfaction. The survey was conducted in a healthcare clinic, with data collected through questionnaires and semi-structured interviews. The results indicate that a healthy work environment, guided by clear communication, professional appreciation, and humanized management, contributes significantly to retaining talent, reducing turnover, and strengthening the engagement of multidisciplinary teams. It was observed that the perception of recognition, professional development, and balance in interpersonal relationships are determining factors for improving the organizational climate. The study concludes that investing in actions aimed at active listening, participatory management, and promoting quality of life at work not only aligns the clinic's objectives with the needs of employees, but also directly reflects on the quality of services provided to patients, increased productivity, and organizational sustainability. It is recommended that multidisciplinary clinics prioritize continuous listening to their teams and adopt strategic people management practices to strengthen the organizational climate and promote excellence in care.

KEYWORDS: Organizational Psychology, Organizational Climate, Satisfaction.

1. INTRODUÇÃO

A Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) tem como objetivo compreender as complexas interações que se estabelecem entre indivíduos, grupos e organizações, considerando tanto os aspectos relacionados ao trabalho quanto às dinâmicas institucionais. De acordo com Cascio (2001), essa vertente da psicologia dedica-se ao estudo do comportamento humano no contexto laboral, buscando compreender os fatores que impactam a produtividade, o bem-estar e a satisfação dos colaboradores no ambiente organizacional.

Este trabalho foi realizado em uma clínica multiprofissional, com o intuito de aplicar uma pesquisa de clima organizacional, visando mensurar o grau de satisfação e engajamento da equipe. Nesse contexto, a atuação do psicólogo organizacional ultrapassa a relação contratual de trabalho e remuneração, abrangendo práticas que promovem o desenvolvimento humano, a melhoria das relações interpessoais e a construção de ambientes organizacionais mais saudáveis, colaborativos e produtivos.

Segundo Schultz e Schultz (2014), a aplicação dos princípios da psicologia no contexto organizacional contribui diretamente para o alinhamento entre os objetivos da organização e as necessidades dos colaboradores, fortalecendo, assim, a sustentabilidade do negócio. Esse alinhamento torna-se fundamental em ambientes de saúde, onde o cuidado com o bem-estar dos profissionais impacta diretamente na qualidade dos serviços prestados aos pacientes.

No contexto específico das clínicas multiprofissionais, esses princípios se tornam ainda mais relevantes. A satisfação e o engajamento dos profissionais não dependem exclusivamente de aspectos financeiros, mas também de fatores como reconhecimento, oportunidades de desenvolvimento, segurança psicológica e qualidade nas relações interpessoais. Assim, a pesquisa de clima organizacional permite identificar percepções, sentimentos e necessidades da equipe, possibilitando a elaboração de estratégias que promovam um ambiente de trabalho mais saudável, motivador e produtivo, refletindo diretamente na qualidade do atendimento oferecido.

Paralelamente, o clima organizacional possui um fator determinante para a motivação e a satisfação dos colaboradores. Conforme Chiavenato (2014), o clima organizacional representa a percepção que os indivíduos possuem do ambiente interno da organização, influenciando diretamente seus comportamentos, níveis de engajamento e estado motivacional. Ambientes organizacionais que oferecem suporte, reconhecimento e condições favoráveis ao desenvolvimento profissional tendem a apresentar um clima mais positivo, elevando o moral da equipe e, consequentemente, os resultados institucionais.

O conceito de clima organizacional traduz a influência do ambiente interno sobre a motivação dos participantes. Assim, ele pode ser descrito como a qualidade ou propriedade do ambiente organizacional que é percebida ou experimentada pelos membros da organização e que influencia seu comportamento. O termo refere-se especificamente às propriedades motivacionais do ambiente organizacional, ou seja, aos aspectos da organização que provocam diferentes tipos de motivação em seus participantes. O clima organizacional é alto e favorável em situações que proporcionam satisfação das necessidades pessoais e elevação do moral. É baixo e desfavorável em situações que proporcionam a frustração daquelas necessidades. No fundo, o clima organizacional influencia o estado motivacional das pessoas e é por ele influenciado: é como se houvesse retroação recíproca entre o estado motivacional das pessoas e o clima organizacional. (CHIAVENATO, 2014, p.92)

Diante desse panorama, destaca-se a importância de instrumentos de gestão que promovam a clareza nas relações de trabalho, como os planos de cargos, carreiras e salários, que além de estruturarem as trajetórias profissionais, contribuem significativamente para o fortalecimento do clima organizacional e para a satisfação dos colaboradores. Portanto, a presente pesquisa visa compreender como a percepção do clima organizacional impacta a motivação, o bem-estar e o desempenho dos profissionais em uma clínica multiprofissional, buscando oferecer subsídios para a construção de práticas de gestão mais eficientes, humanizadas e alinhadas às necessidades do coletivo organizacional.

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com delineamento exploratório-descritivo. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão mais profunda das percepções, sentimentos e experiências dos colaboradores acerca do clima organizacional, cultura e satisfação no ambiente de trabalho.

A investigação foi realizada em uma clínica multiprofissional, que atua na área de reabilitação neurológica e possui, em seu quadro funcional, 20 colaboradores, entre profissionais de diversas áreas da saúde e setores administrativos. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados três instrumentos principais: aplicação de questionário de clima organizacional, análise documental por meio de diários de campo e pesquisa bibliográfica em bases científicas. A aplicação do questionário de clima organizacional teve como objetivo coletar dados sobre a percepção dos colaboradores em relação ao ambiente de trabalho, relações interpessoais, comunicação, liderança, reconhecimento, desenvolvimento profissional e satisfação no trabalho.

Além da pesquisa de campo, foram utilizados como fonte de dados os diários de campo elaborados pelos pesquisadores ao longo do desenvolvimento do estudo. Esses registros foram realizados de maneira sistemática durante visitas à instituição, reuniões com a gestão, observações das interações entre os colaboradores e percepções

acerca do ambiente físico e das dinâmicas institucionais. Conforme Triviños (1987), os diários de campo são ferramentas importantes na pesquisa qualitativa, pois permitem captar nuances, detalhes e informações que, muitas vezes, não emergem em questionários estruturados.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Surgimento da psicologia organizacional e do trabalho (POT)

A Psicologia Organizacional e do Trabalho estruturou-se no início do século XX através das necessidades industriais e também sociais. Após a revolução industrial, a aplicação de princípios psicológicos nas organizações aumentou de maneira complexa. O que antes seria para fins de seleção tornou-se essencial para a manutenção do colaborador dentro da empresa, como sistemas sociais (Chiavenato, 2014)

O trabalho de Frederick W. Taylor, conhecido como o pai da administração científica, também teve um importante papel ao enfatizar a eficiência e a racionalização do trabalho, que, embora o seu enfoque fosse mais técnico do que psicológico, corroborou para o desenvolvimento interno das organizações e nas atitudes mentais dos colaboradores (Taylor, 1911).

Entre o período de 1930 e 1940, que perpassou a 1ª e 2ª revolução industrial, a psicologia do trabalho foi se consolidando pelo foco nas seleções de pessoas, treinamentos e desenvolvimento. Com o crescente desenvolvimento das mudanças globais, a visão de organização como o centro principal pela produtividade foi se esquivando e agora as organizações são vistas como um sistema social e complexo, no qual não funcionam por si mesmas, pois elas precisam de pessoas para funcionar (Chiavenato, 2014).

Com a chegada e a preocupação do bem-estar do colaborador, visto que muitos motivos do comportamento humano, defendido por Abraham Maslow (1970), residem no próprio indivíduo, as organizações agora são defendidas por Chiavenato, que se compõem de pessoas e que alcançam seus objetivos através delas:

Se as organizações são compostas de pessoas, o estudo das pessoas constitui a unidade básica para o estudo das organizações e principalmente da GH. As organizações alcançam seus objetivos por meio das pessoas. E se as organizações são compostas de pessoas e estas precisam engajar-se em organizações para alcançar os seus objetivos pessoais, nem sempre este casamento é fácil. Se as organizações são diferentes entre si, o mesmo ocorre com as pessoas. As diferenças individuais fazem com que cada pessoa tenha suas próprias características de personalidade, aspirações, valores, atitudes, motivações, competências etc. Cada pessoa é um fenômeno único e multidimensional sujeito às influências de uma enormidade de variáveis ao seu redor. (Chiavenato, 2014, p. 47)

Dessa forma, a importância do desenvolvimento contínuo da psicologia organizacional e do trabalho como desenvolvimento dos profissionais e do alcance dos objetivos organizacionais se vê como essencial para o crescimento desse sistema.

3.2 Cultura Organizacional

A cultura organizacional representa o conjunto de valores, crenças, hábitos e normas compartilhadas dentro de uma organização, que orientam os comportamentos dos colaboradores. Segundo Schein (2010), a cultura é formada por pressupostos básicos, desenvolvidos por um grupo à medida que aprende a lidar com problemas de adaptação externa e integração interna, funcionando como um guia para percepções, pensamentos e sentimentos.

De acordo com Chiavenato (2014), a cultura organizacional não é algo tangível, mas manifesta-se por meio de comportamentos, símbolos, rituais, padrões de comunicação e práticas que orientam as relações internas. Ela exerce influência direta na forma como os colaboradores percebem seu ambiente de trabalho, sua motivação e seu engajamento.

Para Robbins e Judge (2014), uma cultura forte proporciona aos membros da organização um senso de identidade, facilita o comprometimento com algo maior do que os interesses individuais e promove estabilidade social. Isso impacta diretamente na satisfação dos profissionais, uma vez que valores compartilhados fortalecem a coesão e a colaboração entre as equipes.

3.3 Clima Organizacional

O clima organizacional, embora muitas vezes confundido com cultura, possui características específicas. Ele representa a percepção que os colaboradores têm do ambiente de trabalho em determinado momento. Segundo Chiavenato (2014), o clima organizacional traduz-se na influência do ambiente interno sobre a motivação dos participantes, podendo ser alto e favorável, quando há satisfação das necessidades, ou baixo e desfavorável, quando há frustração.

De acordo com os diários de campo:

Realizamos conhecimento dos espaços de trabalho e formas de atuação de diversas áreas dos profissionais que atuam na clínica, compreendendo o dia a dia e dinâmicas de trabalho que podem influenciar na produtividade, aproveitamos e registramos em uma das salas preparadas para atendimento infantil das psicólogas. O foco foi em conhecer o núcleo de psicologia e as formas de atuação da psicóloga do trabalho. Foram essenciais e norteadoras para todo o processo de condução do estágio.

Para Luz (2003), o clima organizacional reflete o estado de ânimo, as relações interpessoais, os estilos de liderança e as práticas de gestão. É um fenômeno dinâmico, sensível às ações da liderança e às políticas institucionais. Assim, ambientes saudáveis são aqueles que promovem comunicação clara, reconhecimento, participação e desenvolvimento profissional.

De acordo com Pohlmann et al. (2015), um clima positivo está diretamente associado à maior produtividade, redução de conflitos, melhoria na comunicação interna e maior retenção dos talentos. Portanto, compreender e gerir o clima organizacional é uma estratégia fundamental para o sucesso sustentável da organização.

3.4 Satisfação no Trabalho

A satisfação no trabalho é entendida como um estado emocional positivo, resultante da avaliação que o indivíduo faz das experiências no ambiente laboral. Robbins e Judge (2014) afirmam que a satisfação está diretamente ligada à percepção de justiça nas práticas organizacionais, oportunidades de crescimento, qualidade das relações interpessoais e equilíbrio entre vida pessoal e profissional.

Segundo Locke (1976, *apud* Spector, 2003), a satisfação no trabalho é a consequência de percepções sobre como o ambiente organizacional atende às expectativas, necessidades e valores dos indivíduos. Dessa forma, quanto mais alinhadas estão as práticas da organização com as aspirações dos colaboradores, maior tende a ser o grau de satisfação.

Segundo diário de campo:

Com o suporte da psicóloga organizacional, foi realizado um momento de conversa sobre o trabalho realizado e sua importância neste período de estágio e também os benefícios para a organização e seus colaboradores. Tivemos feedbacks e orientações sobre ações realizadas durante os últimos dias. Também alinhamos expectativas sobre o que estava sendo entregue e pontos a fortalecer.

Além disso, Herzberg (1987) destaca que existem dois fatores que influenciam a satisfação: os fatores higiênicos, que previnem a insatisfação (como salário, condições de trabalho e segurança), e os fatores motivacionais, que promovem a satisfação (como reconhecimento, crescimento profissional e sentido no trabalho).

3.5 Relação entre Clima, Cultura e Satisfação

A relação entre cultura, clima organizacional e satisfação é de interdependência. Uma cultura forte e alinhada aos princípios de respeito, desenvolvimento humano e valorização do trabalho gera um clima organizacional mais saudável e, consequentemente, maiores níveis de satisfação entre os colaboradores.

Para Chiavenato (2014), quando a cultura organizacional promove valores como transparência, ética, reconhecimento e desenvolvimento, ela cria um ambiente favorável à motivação. Esse ambiente, por sua vez, é percebido no clima organizacional, que impacta diretamente o engajamento, o desempenho e a retenção dos profissionais.

Schein (2010) ressalta que mudanças no clima organizacional podem refletir tanto ajustes temporários quanto sinalizar a necessidade de transformações mais profundas na cultura da organização. Assim, a gestão eficaz do clima, baseada em pesquisas periódicas e ações corretivas, torna-se uma ferramenta poderosa para alinhar os interesses da organização com os colaboradores.

3.6 A Importância da Gestão do Clima Organizacional na Clínica Multiprofissional

No contexto de uma clínica multiprofissional, composta por diferentes áreas da saúde, a gestão do clima organizacional torna-se ainda mais relevante. A diversidade de profissionais, como fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros, exige uma cultura de colaboração, respeito às diferenças e comunicação eficiente.

Segundo Marras (2011), ambientes organizacionais saudáveis nas instituições de saúde promovem não apenas a satisfação dos profissionais, mas também a qualidade no atendimento aos pacientes. Isso porque o bem-estar dos colaboradores impacta diretamente na empatia, na escuta ativa e na eficiência dos serviços prestados.

Portanto, investir em práticas que favoreçam um clima organizacional positivo, como o desenvolvimento de planos de cargos, carreiras e salários, programas de desenvolvimento humano e canais efetivos de comunicação, não apenas melhora a satisfação dos profissionais, mas também se reflete na excelência dos serviços oferecidos à comunidade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Análise dos Dados Quantitativos

O presente estudo teve como objetivo compreender o clima organizacional de uma clínica multiprofissional por meio da percepção dos colaboradores. A pesquisa foi aplicada a 20 profissionais, dos quais 15 responderam, representando uma taxa de retorno de 75%. As análises foram organizadas de forma quantitativa, por meio dos percentuais das respostas fechadas, e qualitativa, por meio das respostas abertas referentes às sugestões de melhorias.

4.2 Satisfação geral na empresa

Ao serem questionados sobre como se sentem atualmente na empresa, 46,7% dos colaboradores afirmaram se sentir "ótimo", enquanto 46,7% relataram se sentir "bom" e apenas 6,7% declararam se sentir "ruim". Esses dados indicam que a grande maioria dos profissionais percebe o ambiente de trabalho como satisfatório e positivo.

Segundo Chiavenato (2014), o clima organizacional é reflexo direto da percepção dos colaboradores em relação ao ambiente interno da organização, influenciando diretamente a motivação, o bem-estar e o desempenho. Dessa forma, pode-se inferir que o clima organizacional da clínica avaliada é predominantemente positivo, uma vez que mais de 93% dos participantes manifestaram satisfação no ambiente de trabalho.

4.3 Avaliação da liderança imediata

No quesito sobre a avaliação do líder imediato, os resultados apontam que 60% classificam sua liderança como "ótima", 26,7% como "boa", enquanto 6,6% consideraram "ruim" e 6,7% "péssima". Apesar de os índices positivos serem majoritários (86,7%), observa-se uma pequena parcela de colaboradores que demonstra insatisfação com sua liderança direta.

Esse dado é relevante, pois, como destacam Robbins e Judge (2014), a liderança exerce papel fundamental na construção de um clima organizacional saudável, sendo capaz de influenciar diretamente na motivação, no engajamento e no desempenho das equipes. Assim, a presença de uma liderança eficaz é essencial para a manutenção e aprimoramento do clima organizacional.

4.4 Aproveitamento das atividades na empresa

A avaliação do aproveitamento das atividades na empresa revelou que 66,7% dos participantes consideram "ótimo", 26,7% "bom" e apenas 6,7% "ruim". Esses números demonstram que a maior parte dos profissionais se sente produtiva e percebe que suas competências estão sendo bem aproveitadas na execução de suas funções.

De acordo com Chiavenato (2020), quando o colaborador percebe que suas habilidades são bem utilizadas e valorizadas, há um aumento significativo na motivação intrínseca, no engajamento e no desenvolvimento profissional. Isso reflete diretamente na redução dos índices de rotatividade e absenteísmo.

4.5 Avaliação da própria pesquisa

Sobre a avaliação da pesquisa em si, 73,3% consideraram "ótima" e 26,7% "boa", o que demonstra que os colaboradores enxergaram essa iniciativa como positiva, entendendo-a como uma oportunidade de expressar suas percepções e contribuir para a melhoria do ambiente organizacional.

Esse dado evidencia um ambiente aberto ao diálogo, em que os colaboradores se sentem encorajados a participar de processos que visam promover melhorias na gestão e nas condições de trabalho.

4.6 Análise das Sugestões Qualitativas

Além das questões fechadas, a pesquisa também contemplou um espaço para sugestões de melhorias, onde emergiram os seguintes pontos:

4.7 Criação de um ambiente de descanso

Foi sugerida a criação de um espaço para descanso e realização de lanches. Essa demanda reflete uma preocupação dos colaboradores com o bem-estar físico e mental no ambiente de trabalho, alinhando-se ao conceito de qualidade de vida no trabalho.

Segundo Chiavenato (2020), proporcionar condições adequadas de descanso contribui para o aumento da satisfação, da produtividade e da motivação dos trabalhadores.

4.8 Implantação de uma gestão mais participativa

A solicitação por uma gestão mais participativa indica que alguns colaboradores percebem a necessidade de maior envolvimento nas tomadas de decisões e nos processos organizacionais.

Robbins e Judge (2014) ressaltam que a gestão participativa fortalece o engajamento, aumenta o senso de pertencimento e promove um clima organizacional mais colaborativo e transparente.

4.9 Melhoria nos equipamentos de trabalho

A demanda por mais e melhores equipamentos evidencia uma preocupação com as condições materiais de trabalho.

Para Herzberg (1959), fatores higiênicos, como condições físicas e estruturais, são fundamentais para evitar a insatisfação no ambiente de trabalho, embora não sejam necessariamente geradores de motivação.

4.10 Valorização dos profissionais

Outra sugestão recorrente foi o aumento da valorização dos profissionais, por meio de reconhecimento, elogios e incentivos.

Esse ponto está diretamente ligado à teoria da motivação de Maslow (1970), que destaca a necessidade de autoestima e de reconhecimento como fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo e sua satisfação no trabalho.

4.11 Aperfeiçoamento da comunicação interpessoal

A comunicação interpessoal também foi destacada como aspecto a ser aprimorado. A literatura da Psicologia Organizacional (CHIAVENATO, 2014) aponta que a comunicação eficaz é um dos pilares para a construção de um clima organizacional saudável, pois evita ruídos, conflitos e mal-entendidos, além de favorecer a coesão entre os membros da organização.

4.12 Organização antecipada de eventos e aumento de salas

Por fim, surgiram sugestões relacionadas à melhoria da infraestrutura, como o aumento do número de salas, e à organização antecipada de eventos. Esses apontamentos estão relacionados à gestão do espaço físico e do tempo, impactando diretamente na satisfação e no bem-estar dos colaboradores.

4.13 Discussão Geral

Os dados revelam um clima organizacional predominantemente positivo, com altos índices de satisfação tanto em relação ao ambiente de trabalho quanto à liderança e às atividades desempenhadas. Contudo, as sugestões qualitativas indicam pontos que podem ser aprimorados, especialmente relacionados ao bem-estar, à valorização profissional e à comunicação interna.

Esses resultados corroboram os achados de Chiavenato (2020), que afirma que o clima organizacional é um reflexo direto das práticas de gestão e da qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho. Quando a organização investe em práticas de gestão humanizadas, que valorizam as pessoas, há um aumento significativo na motivação, na retenção de talentos e na produtividade.

Além disso, observa-se que aspectos como gestão participativa, reconhecimento, comunicação eficaz e melhorias nas condições físicas são elementos fundamentais para a construção de uma cultura organizacional sólida e de um clima organizacional favorável, conforme defendem Robbins e Judge (2014).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa sobre o clima organizacional na clínica multiprofissional evidenciou uma percepção geral positiva dos colaboradores em relação ao ambiente de trabalho, à liderança imediata e ao aproveitamento das atividades desempenhadas. A maioria dos respondentes demonstrou satisfação e reconhecimento da importância do trabalho que realizam, o que representa um cenário favorável para a manutenção do capital humano e o alcance dos objetivos organizacionais. Contudo, os dados

também apontaram aspectos importantes que necessitam ser aprimorados para que o clima organizacional seja ainda mais fortalecido e o engajamento dos profissionais se amplie.

Para que haja engajamento efetivo entre a equipe, é fundamental que a organização promova um ambiente onde os colaboradores se sintam valorizados, ouvidos e motivados a contribuir para o sucesso coletivo. O engajamento surge da combinação de condições adequadas de trabalho, reconhecimento constante, comunicação aberta e liderança participativa.

Investir nessas áreas não apenas melhora o clima organizacional, mas também aumenta a produtividade, reduz a rotatividade e fortalece a cultura da empresa. Assim, os resultados desta pesquisa apontam caminhos claros para o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam o bem-estar e o engajamento dos colaboradores, fatores essenciais para o crescimento sustentável e o sucesso da organização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 ago. 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

CASCIO, Wayne F. **Gestão de Recursos Humanos: produtividade, qualidade de vida, lucros**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2020.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York: Plenum, 1985.

DIÁRIO DE CAMPO do pesquisador. Observações realizadas durante aplicação de pesquisa de clima organizacional em Clínica Multiprofissional. Sobral-CE, 2025.

MASLOW, Abraham H. **Motivação e Personalidade**. 2. ed. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1970.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **Psicologia Industrial e Organizacional**. 9. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1911.



CAPÍTULO 10

A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NORMAL NA AMPLIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL (1890-1932)

Camila Alves dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA),
Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE)
<http://lattes.cnpq.br/0092768657302229>
<https://orcid.org/0000-0003-4439-5465>
Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – CE, Brasil

Josiana Alves de Andrade Ferreira

Graduada em Letras e Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do
Sertão Central (FECLESC/UECE), Pós-graduada em Gênero, Diversidade e Direitos
Humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
(UNILAB), Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE)
<http://lattes.cnpq.br/0325627398512616>
<https://orcid.org/0009-0006-8690-6074>
Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – CE, Brasil

Maria Aparecida Alves da Costa

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e do
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE).
Membro do grupo de Pesquisas e Estudos Práticas Educativas, Memórias e Oralidades.
Editora das Revistas: Práticas Educativas Memórias e Oralidades e Ensino em Perspectivas
<http://lattes.cnpq.br/3305904539863361>
<https://orcid.org/0000-0001-5213-4869>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Fortaleza – CE, Brasil

Francisca Hisllya Bandeira Cavalcante

Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre
em História pela Universidade Estadual do Ceará (MAHIS/UECE), Doutoranda
em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE)
<http://lattes.cnpq.br/0265994674269274>
<https://orcid.org/0000-0002-2248-3897>
Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – CE, Brasil

Francinalda Machado Stascxak

Professora da rede municipal de Fortaleza. Mestra e doutoranda pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE)
<http://lattes.cnpq.br/5931710025183515>
<https://orcid.org/0000-0001-6152-4295>
Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – CE, Brasil

RESUMO: Este estudo analisa a participação das Escolas Normais na ampliação da formação de professores no Brasil no período de 1890 a 1932, objetivando compreender a influência destas no desenvolvimento da categoria profissional. Através de pesquisa de natureza bibliográfica, denota as contribuições das Escolas Normais na consolidação do magistério e a formação de uma identidade profissional, apesar das dificuldades socioculturais enfrentadas. Ressalta-se o papel das reformas educacionais, como a paulista de 1890, para a valorização do professor e de suas práticas. Enfatizando, por fim, a importância da realização de mais pesquisas neste viés, que ajudam a compreender os desafios socio-históricos que permearam a formação de professores e suas reverberações na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Escolas Normais. Profissionalização docente.

THE PARTICIPATION OF THE NORMAL SCHOOL IN THE EXPANSION OF TEACHER EDUCATION IN BRAZIL (1890-1932)

ABSTRACT: This study analyzes the participation of Normal Schools in the expansion of teacher training in Brazil in the period from 1890 to 1932, aiming to understand their influence on the development of the professional category. Through bibliographic research, it denotes the contributions of the Normal Schools in the consolidation of teaching and the formation of a professional identity, despite the socio-cultural difficulties faced. The role of educational reforms, such as the São Paulo reform of 1890, for the valorization of teachers and their practices is highlighted. Finally, emphasizing the importance of conducting more research in this bias, which helps to understand the socio-historical challenges that permeated teacher training and its reverberations today.

KEYWORDS: History of Education. Normal Schools. Teacher professionalization.

1. INTRODUÇÃO

É fato que a história da formação de professores no Brasil é um problema antigo e atual ao mesmo tempo (Borges; Aquino; Puentes, 2011), uma vez que sempre estamos buscando soluções através de novas políticas, bem como práticas inovadoras e consistentes para lidarmos com essa problemática de raiz estrutural e histórica.

A história da formação e profissionalização docente no Brasil teve grande avanço a partir da implantação das Escolas Normais que exerceram influência significativa, principalmente na fase final do século XIX e início do século XX. Entender o papel dessas instituições na ampliação da formação de professores, contribui para a compreensão da história, cultura e educação brasileira.

Com o intuito de compreender a ampliação da formação de professores no Brasil, a partir das Escolas Normais, na delimitação temporal estabelecida, surge a seguinte problemática: como as Escolas Normais representaram um marco decisivo ao desenvolvimento da profissionalização docente no Brasil?

Objetiva-se, com esse estudo, responder à problemática enunciada, discorrendo sobre a ampliação da profissão docente no Brasil a partir do advento e expansão das Escolas Normais no período compreendido entre a última década do século XIX e as três primeiras décadas do século XX.

Sua relevância justifica-se na perspectiva de analisar experiências educacionais em um contexto histórico que colaborou significativamente para a profissionalização do magistério e na sua valorização enquanto categoria profissional, que se reflete na contemporaneidade. A análise das Escolas Normais permite-nos também compreender as tensões que ainda estão presentes na prática docente no Brasil, especialmente em um cenário de múltiplos e fortes debates sobre a identidade e a valorização das práticas docentes.

Como embasamento teórico-metodológico, o estudo respaldou-se na pesquisa bibliográfica, que permitiu a exploração de livros, artigos e dissertações que abordam a formação docente, a identidade profissional e a história da Educação, sobretudo no que diz respeito à profissionalização docente e ao papel das Escolas Normais nessa configuração.

Essa perspectiva investigativa possibilitou-nos perceber as contribuições das Escolas Normais para a ampliação da profissão docente e a formação de uma identidade profissional no Brasil, mesmo diante dos desafios históricos e socioculturais enfrentados no período em questão.

2. METODOLOGIA

Para dar conta do objetivo central proposto, a partir de uma abordagem qualitativa, foi necessária a utilização de vários tipos de fontes. Enquanto pesquisa de caráter bibliográfico e interpretativo, o referido estudo pauta-se, a princípio, nas obras de Gondra e Schueler (2008) e Vicentini e Lugli (2009), estudadas e sistematizadas durante o semestre de 2025.¹ na disciplina de História da Cultura e da Educação Brasileira, componente curricular obrigatório do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).

A pesquisa qualitativa, segundo Brasileiro (2013, p. 46) “é aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnica estatística”. Destaca-se além das obras supracitadas, contribuições teóricas de Nóvoa (1999), Saviani (2009), Costa (2020), entre outros, que oferecem elementos importantes para os estudos em história da Educação, formação e profissionalização docente.

A pesquisa apresenta uma abordagem histórica contextualizada, desde o surgimento das Escolas Normais até a posterior expansão dessas, destacando, a título de exemplo, a primeira Escola Normal para a formação de professores em Niterói e a primeira Escola Normal Rural em Juazeiro do Norte, além de outras escolas, das chamadas províncias, buscando propiciar reflexões acerca da importância desses estabelecimentos para a formação docente e para a estruturação e consolidação da docência como campo profissional.

A metodologia lança luz à interpretação da formação docente como um processo fluido, não linear, marcado por avanços e retrocessos, continuidades e rupturas, relacionado à realidade complexa das transformações sociais, no tempo e lugar social no qual transcorre. Dessa forma, compreendemos a Educação como situada historicamente, que molda e é moldada pelo contexto no qual se insere.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Bloch (2000), a história é “a ciência dos homens no tempo”, nessa perspectiva, é permeada por agentes sociais que vivem em um contexto sociocultural e político específico. A constituição da identidade nacional brasileira, enraizada socialmente em uma visão eurocêntrica e pensada cientificamente desde o século XIX no Brasil-Império, deveria contemplar os povos originários, reconhecendo sua cultura e existência, já que historicamente, estes foram suprimidos na construção da história nacional. É importante mencionar que essa construção da história e identidade nacional brasileira parte principalmente do desenvolvimento da educação, pois sabemos que só é possível desenvolver uma nação a partir de construtos vindos diretamente da educação, haja vista que ela está em toda a parte (Brandão, 2002).

Sendo assim, historicamente, desde a chegada dos jesuítas no Brasil no século XVI, moldantes de saberes e técnicas do ofício da docência, atribui-se a origem da profissão docente às suas ações. A educação seguia a premissa confessional, pela influência que a igreja exercia à época. Portanto, no Brasil-Colônia, pensar sobre a formação de professores não era prioritário (Costa, 2020). Foi no período do Brasil-Império que se firmou a estreita relação entre Igreja-Estado. Nesse prisma:

[...] no período Imperial, a educação seguia moldes específicos conforme a classe social. Educação esta que norteava-se pelas diretrizes da aliança entre Igreja-Estado, cujas medidas revelavam que a raiz das fragmentações que compunham o contexto educacional encontravam no poder sua razão de ser e seu sentido de materializar as ideias (Stascxak; Sales; Costa, p. 204, 2021).

Dentre os agentes sociais que compõem a conjuntura da educação, desde o contexto imperial, destacam-se as minorias, quase sempre excluídas: meninas e mulheres, negros, povos originários, crianças e professores (Gondra; Schueler, 2008), e é importante mencionar que estes últimos, por sua vez, advindos de um cenário

de precariedade, desvalorização e remetidos à cultura educacional eurocêntrica, cujos métodos não demonstraram resultados eficazes, e que foram constituindo-se sem autonomia e identidade próprias.

Os sujeitos minoritários, portanto, estavam à margem de uma sociedade que privilegiava sempre a manutenção de seu próprio *status*, de uma elite econômica e política dominante, que através de sua riqueza, exercia controle sobre esses sujeitos, explorando-os para a construção e manutenção de seu poder monetário. A identidade brasileira foi, portanto, sendo forjada por meio de um processo escravista, de centralidade europeia, doutrinário cristão, que visava ao domínio e ao controle do povo, da história, da natureza e do saber por intermédio da igreja, da escola e do estado imperial.

De acordo com Nóvoa (1999), a segunda metade do século XVIII marca um período crucial na história da educação e da profissão docente. Nesse contexto, surgem debates sobre o perfil do professor ideal, sua escolha, nomeação e remuneração, inserindo-se em um movimento de secularização e estatização do ensino. Assim, os novos Estados passaram a exercer um controle mais rigoroso sobre a educação, substituindo professores religiosos por laicos, embora sem mudanças significativas nas normas e valores da profissão.

Vale destacar que, nesse período, o surgimento de licenças para ensinar representou um marco na profissionalização do magistério, estabelecendo um perfil de competências e conferindo legitimidade à atividade docente. Nesse cenário, os professores passaram a utilizar argumentos sobre a especialização e a relevância social de seu trabalho para reivindicar melhorias de status e condições. Como observa Nóvoa (1999, p. 18): “A criação de instituições de formação, embora um projeto antigo, só se concretizou plenamente no século XIX, graças à conjugação de interesses diversos, incluindo tanto o Estado quanto os próprios professores”. Esse desenvolvimento refletiu a crescente valorização da formação docente e a necessidade de garantir um corpo profissional mais qualificado e reconhecido.

De acordo com Saviani (2009), a preparação formativa de professores vai surgir explicitamente no período da independência do Brasil. Em sua pesquisa, contudo, ele distingue seis períodos marcantes na história da formação docente, elencados a seguir: 1) Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); 2) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); 3) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); 4) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); 5) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) e 6) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Dentre os períodos históricos da formação de professores elencados por Saviani, o que destacamos como enfoque do estudo em tela, dar-se-á, principalmente, na época correspondente aos anos de 1890 a 1932, na qual se estabeleceu e expandiu o padrão das Escolas Normais, com o marco inaugural sendo a reforma paulista da Escola Normal, contemplando a escola-modelo como anexo. Contudo, pretende-se abordar também alguns aspectos de décadas posteriores, como as de consolidação do modelo das Escolas Normais e das Escolas Normais Superiores, embora com menor ênfase nesses períodos. Sobre a distinção destas, o autor elucida:

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (Saviani, 2009, p. 143).

Vimos na citação acima que o início das Escolas Normais foi no final do século XVIII na Europa, especificamente na França. Já no Brasil, ela chega “ainda na época colonial em 1835 na cidade de Niterói-RJ” (Costa, 2020, p. 14) e, posteriormente, espalha-se em várias províncias como Bahia (1936), Ceará (1845), São Paulo (1846) e Piauí (1864), dentre outras (Vicentini; Lugli, 2009).

É importante destacar também que foi no período do decênio de 1930 que surgiu a primeira Escola Normal Rural do Brasil, em Juazeiro do Norte, no Ceará, através do Decreto nº 1.218, de 10 de janeiro de 1934, sendo instaurada em 13 de março do respectivo ano, através da realização do exame de admissão (Araújo, 2014).

De acordo com o estudo de Saviani (2009), com o Ato Adicional de 1834, que transferiu a responsabilidade da instrução primária às províncias, a Província do Rio de Janeiro instituiu em 1835, em Niterói, a primeira Escola Normal do Brasil para a formação de professores, seguindo o modelo dos países europeus. Contudo, em 1849, o presidente da referida província, Couto Ferraz, fechou essa escola, substituindo-a pelo regime de professores adjuntos, medida que manteve ao se tornar ministro do Império em 1854.

Faz-se necessário o reconhecimento do processo histórico para a reflexão acerca do professor como atuante no contexto socioeducacional em que está inserido. Com o surgimento das escolas normais no século XIX, a profissão de professor começou a ganhar identidade, “[...] mais do que formar professores [...], as escolas normais produzem a profissão docente [...] contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional” (Nóvoa, 1999, p. 18).

Contudo, é válido ressaltar que a concepção de Escola Normal esteve atrelada ao sentido de “escola modelo”, partindo da perspectiva francesa do início do século XIX, onde “os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (a norma)” através de salas de aula modelo. No Brasil, quando o método Lancaster não funcionou

- como havia funcionado em outros países - o “projeto de formação docente centrado nas Escolas Normais” ganhou força (Vicentini; Lugli, 2009. p. 31-33). Entretanto, estas tinham uma existência incerta, devido aos diversos fatores dificultosos que enfrentavam: baixa remuneração; pouca verba e material disponibilizado; número insuficiente de alunos; preferência pelo modelo artesanal de formação, entre outros fatores, que culminaram na lenta consolidação destas como instituições de formação inicial para o magistério.

Embora passassem por essas dificuldades, houve um aumento no número de Escolas Normais no país no século em evidência - “de quatro instituições em 1867 para vinte e duas em 1883” (Tanuri, 2000 *apud* Vicentini; Lugli, 2009. p. 34). No entanto, de acordo com os autores, compreendia-se as Escolas Normais mais como um ensaio do que realmente como uma política de Estado.

Os profissionais que lecionavam, em sua maioria, eram autodidatas com formações em outras áreas, especialmente Direito e Medicina, o que não garantia a perfeita aplicação do método de ensino e o preparo eficiente do professorado para seu ofício - que era a proposta inicial do projeto. Muitas, inclusive, foram extintas pelo despreparo frente à educação das lideranças locais e mediante a demanda reduzida pelo curso de formação, que dispunha de um pagamento anual, como era o caso da Escola Normal da Província do Piauí, de acordo com os estudos de Costa (2020).

Foi em 1890 que a padronização organizacional e o desempenho das Escolas Normais foi estabelecido, com a reforma da instrução pública de São Paulo. Defendia-se que o ensino era prejudicado pela falta de preparação adequada do professorado. De acordo com Ghiraldelli (2015), a reforma teve como objetivo substituir o currículo acadêmico de cunho humanístico por um currículo de caráter enciclopédico, com disciplinas científicas.

Nessa premissa de insuficiência e falta de preparação prática, insta-se a necessidade de uma reforma, circunscrita por dois vieses: o primeiro correspondia à ampliação qualificada dos conteúdos curriculares previamente abordados e o segundo lançava luz ao pragmatismo, destacando exercícios práticos de ensino. É nessa perspectiva que a escola-modelo, anexa à Escola Normal, tornou-se a inovação-chave da reforma. Em consonância, Saviani (2009, p. 145, grifos do autor) apresenta:

Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores.

Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país.

Destaca-se aqui a relevância primordial de uma preparação pedagógico-didática, imprescindível à formação de professores. Compreende-se que essa instalação e centralização são limitadas, porque a organização curricular bem estruturada e com intencionalidade visava a possibilitar uma formação significativa, reconhecendo o professor como um agente pedagógico realmente apto à complexidade do ato de ensinar, não se utilizando de subterfúgios para evitar as responsabilidades da profissão.

A reforma da Escola Normal em São Paulo, evidenciada por Saviani na citação anterior, contribuiu para a melhora qualitativa do magistério local, estabelecendo um paradigma para outras regiões do Brasil. Enviar educadores e receber missões formativas apresentaram-se como vias de circulação do conhecimento, de fato, propícias e eficazes à época, contribuindo à consolidação de uma identidade profissional docente e à expansão da formação de professores. Em contrapartida, essa padronização teve repercussões ainda limitadas no país, em função das realidades econômicas e políticas distintas em cada estado.

A mulher, quando, enfim, pode fazer parte desse cenário, foi incumbida do papel intencional de educar tal qual uma mãe educa o filho; além da imagem mariana, provinda da religião, que lhe era imposta. Enquanto professora, era compreendida na tríade “mulher-mãe-professora” (Almeida, 2014). Sua própria educação seguia o modelo das classes dominantes: se para as meninas eram ensinadas as prendas domésticas, aos meninos eram ensinados conteúdos aritméticos. E assim, pautar-se-ia também seu ensino, em função do homem.

Até as lutas por melhores condições e a feminização do magistério no final do século XIX e início do século XX, quase não se teve mudanças significativas, no que concerne à identidade dessa “mulher-mãe-professora” e sua construção profissional, que se refletia no caráter conservador da educação brasileira. A feminização do magistério ocorreu em um momento de expansão, em termos quantitativos, do campo educacional. A presença feminina na Educação revelava-se necessária especialmente tendo em vista os impedimentos morais de os professores educarem as meninas e a negação social à coeducação, considerada perigosa do ponto de vista moral. O que se percebe em destaque é a forma gradativa como os homens começam a deixar de exercer a profissão, por esta não ser valorizada em comparação às profissões da elite política - como direito e medicina. A saída desses sujeitos que antes eram a maioria no exercício da função, deixa subentendido que o advento das mulheres ao magistério, acontece também em virtude desse afastamento. Só então seria vislumbrado como alternativa à conquista, pelas mulheres, de sua própria renda, ainda que de valor modesto.

Na obra sobre a história da profissão docente no Brasil, as autoras Vicentini e Lugli (2009), abordam o processo de formação e profissionalização docente, a criação de instituições formadoras, as condições de trabalho e os movimentos de organização da categoria docente, partindo do princípio de que não há uma linearidade nesse processo, que é um processo socio-histórico permeado por avanços e retrocessos, mas com a defesa de uma consolidação da profissão docente ocorrida gradativamente.

A criação de instituições formadoras, desde as Escolas Normais até os cursos superiores, passou por transformações significativas; a exemplo da própria estruturação dos ambientes de exercício do magistério, antes precários, com a responsabilização pela limpeza e com os custos para tal sendo atribuídos ao próprio professor, até a melhoria desses quesitos, com a construção de prédios mais adequados, melhor distribuição e qualidade dos materiais; além de melhoria salarial, embora ainda aquém do necessário (Vicentini; Lugli, 2009).

Nessa perspectiva, as condições de trabalho dos professores, seguiam conforme as condições estruturais do ambiente em que se lecionava e as condições sociais e culturais vigentes. Em consonância com as autoras evidenciadas anteriormente, Nóvoa (1999) também afirma que apesar das precauções teóricas e metodológicas, a análise do processo de profissionalização pode sugerir uma evolução linear e inexorável, o que é uma visão equivocada. Pelo contrário, a afirmação profissional dos professores é caracterizada por um percurso repleto de lutas, conflitos, hesitações e recuos, para a valorização e o reconhecimento do trabalho docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da formação e da valorização docente, com a participação das Escolas Normais, especialmente no período de 1890 a 1932, evidencia o papel central destas na legitimação da atividade docente no Brasil. Apesar das restrições estruturais e sociais, esse processo contribuiu para a origem da construção da identidade docente brasileira, que mantém a valorização como uma reivindicação recorrente nas mobilizações presentes por condições de trabalho mais dignas, prestígio social, melhorias salariais e formação qualificada.

A influência da formação da identidade nacional, forjada nos anos finais do Império brasileiro, e de fatores socioeconômicos revelam as continuidades e rupturas que configuram os saberes e práticas da profissão. Embora séculos após a marginalização e desvalorização do professor, do papel da mulher, na atualidade ainda se luta pela valorização da profissão, por melhores condições e por uma jornada que não adoeca o profissional.

Diante disso, percebemos o quão desafiadora é a atividade docente, mas, apesar dos desafios, de modo geral, a categoria ainda é reconhecida como uma das - se não a mais - importante e imprescindível à sociedade. O estudo lança luz à discussão sobre a constituição docente e sua indissociabilidade da formação de professores, na medida em que, não se pode compreender quem são esses sujeitos, quais espaços ocupam, quais suas lutas e seu papel social, se não compreendermos a história da categoria, seu desenvolvimento e consolidação, ainda que o estudo em tela, tenha como foco central apenas um dos períodos marcantes na história da formação docente.

Em suma, salienta-se a necessidade de desenvolver estudos que explorem, para além da trajetória das Escolas Normais, os desafios presentes na contemporaneidade no que se refere à formação e à valorização docente, considerando as rápidas transformações socioeducacionais do século XXI e os desafios que se apresentam por causa do uso das Tecnologias, da Inteligência Artificial (IA), por exemplo, sem, contudo, ignorar a importância dos percursos históricos de séculos passados, moldantes da história da educação brasileira e contribuintes à compreensão crítica e reflexiva dos desafios vigentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. DE. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. DE; SOUZA, R. F. DE; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 55-100.

ALMEIDA, J. S. DE. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do Século XIX. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. DE; SOUZA, R. F. DE; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XIX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 127-202.

ARAÚJO, F. M. L. **Mulheres letradas e missionárias da luz: ideal de formação nas Escolas Normais Rurais do Ceará (1930-1960)**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BORGES, M. C.; AQUINO, H. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil, história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, n.42, p. 94-112, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431> Acesso em 09 set. 2025.

BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

COSTA, M. A. A. DA. **Maria Cinobelina Elvas: docência na escola normal (1981-1988)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95576>. Acesso em: 17 de ago. 2025.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 04 set. 2025.

STASCXAK, F. M.; SALES, M. J. F. S.; COSTA, M. A. A. DA. O vínculo entre o estado e a igreja católica no Brasil imperial (1822-1889) e sua reverberação na educação. In: **Conexões: linguagens e educação em cena**. Campina Grande: Editora Ampila, 2021. p. 200-211.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.



CAPÍTULO 11

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Francisca América Fernandes Rodrigues

Mestre em Administração pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
<https://lattes.cnpq.br/8551489717530515>
<https://orcid.org/0009-0008-2233-6951>
Centro Universitário INTA – Uninta, Sobral – CE, Brasil

Harley Gomes de Sousa

Mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE)
<http://lattes.cnpq.br/9906495505241375>
<https://orcid.org/0000-0003-1845-0512>
Centro Universitário INTA – Uninta, Sobral – CE, Brasil

Lidyane Parente Arruda

Doutora e Mestre em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Enfermagem pelo Centro Universitário INTA – Uninta
<http://lattes.cnpq.br/8185267982050027>
<https://orcid.org/0000-0002-5218-1259>
Centro Universitário INTA – Uninta, Sobral – CE, Brasil

Pedro Victor Rodrigues Linhares

Mestre em Administração pela Universidade Caxias do Sul (UCS). Graduado em Direito pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduado em Administração pelo Centro Universitário INTA – Uninta
<https://lattes.cnpq.br/3441534695371892>
<https://orcid.org/0000-0001-8326-771X>
Centro Universitário INTA – Uninta, Sobral – CE, Brasil

Thales Cavalcante Linhares

Doutorando em Ciências Jurídicas pela Universidad del Museo Social Argentino (UMSA). Mestre em Administração pela Universidade Caxias do Sul (UCS). Graduado em Direito pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
<http://lattes.cnpq.br/1556171492314867>
<https://orcid.org/0009-0001-5775-2356>
Centro Universitário INTA – Uninta, Sobral – CE, Brasil

RESUMO: Este artigo busca compreender os desafios e as potencialidades da docência diante do avanço das tecnologias digitais, destacando como professores e estudantes são instigados a reinventar suas práticas no cenário educacional contemporâneo. A pesquisa delinea um percurso teórico- metodológico sustentado em autores como Freire (1996), Moran (2018), Kenski (2012), Lévy (1999), Valente (2018), Perrenoud (2000), Darling-Hammond e (2000) Christensen (2011), que discutem a relação entre ensino, aprendizagem e inovação pedagógica mediada pelo digital. A metodologia, de natureza qualitativa, fundamenta-se em revisão bibliográfica crítica, contemplando produções nacionais e internacionais que problematizam educação, cultura digital e formação docente. Os resultados e discussões evidenciam que as tecnologias digitais não devem ser reduzidas a simples instrumentos didáticos, mas compreendidas como campo de ressignificação da prática pedagógica e do papel do professor, demandando abertura à inovação e ao diálogo com as novas formas de sociabilidade. As considerações finais indicam que a formação docente precisa incorporar perspectivas interdisciplinares e reflexivas, sustentadas em práticas críticas, colaborativas e criativas. Tal movimento revela-se essencial para enfrentar os desafios impostos pela sociedade da informação.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Tecnologias digitais. Formação de professores. Inovação pedagógica.

DIGITAL TECHNOLOGIES AND TEACHING-LEARNING PROCESSES: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR TEACHING PRACTICE IN CONTEMPORARY EDUCATION

ABSTRACT: This article seeks to understand the challenges and potentialities of teaching in the face of the advancement of digital technologies, highlighting how teachers and students are encouraged to reinvent their practices within the contemporary educational landscape. The research outlines a theoretical–methodological path supported by authors such as Freire (1996), Moran (2018), Kenski (2012), Lévy (1999), Valente (2018), Perrenoud (2000), Darling-Hammond (2000), and Christensen (2011), who discuss the relationship between teaching, learning, and pedagogical innovation mediated by digital tools. The methodology, of a qualitative nature, is grounded in a critical literature review, encompassing national and international works that problematize education, digital culture, and teacher training. The results and discussions show that digital technologies should not be reduced to mere didactic tools but understood as a field for re-signifying pedagogical practice and the teacher’s role, demanding openness to innovation and dialogue with new forms of sociability. The final considerations indicate that teacher education needs to incorporate interdisciplinary and reflective perspectives, sustained by critical, collaborative, and creative practices. Such a movement proves essential to address the challenges imposed by the information society.

KEYWORDS: Teaching. Digital technologies. Teacher training. Pedagogical innovation.

1. INTRODUÇÃO

A docência contemporânea enfrenta desafios inéditos, em grande medida decorrentes da crescente presença das tecnologias digitais na vida social e educacional. A mera inserção de recursos tecnológicos não assegura, por si só, qualidade pedagógica; é necessário compreender seus impactos na construção de aprendizagens significativas.

Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) configura-se como um espaço privilegiado para investigar tais transformações. O objetivo geral desta pesquisa é analisar como a cultura digital ressignifica a mediação docente na EaD, superando o uso instrumental das tecnologias e enfatizando posturas reflexivas, éticas e colaborativas capazes de favorecer aprendizagens significativas e maior engajamento discente.

Esse propósito alinha-se à compreensão da crescente complexidade da sociedade do conhecimento, destacada por Lévy (1999), a qual exige dos educadores novas formas de interação e de produção de sentido. A digitalização da informação modifica profundamente os modos de pensar, aprender e ensinar, impondo desafios e abrindo possibilidades inéditas ao processo educativo.

Freire (1996) enfatiza que ensinar é um ato dialógico, crítico e comprometido com a formação integral do sujeito, perspectiva que ganha relevância em ambientes virtuais mediados por interfaces digitais. Moran (2015) reforça que a tecnologia deve ser entendida não apenas como ferramenta instrumental, mas como espaço de reorganização pedagógica, engajamento estudantil e inovação metodológica. Nessa direção, Kenski (2012) acrescenta que o educador precisa integrar as tecnologias digitais ao planejamento, à mediação e à avaliação, considerando não apenas os aspectos técnicos, mas também as dimensões socioemocionais, culturais e cognitivas do processo de ensino-aprendizagem.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender a transformação da prática docente frente à cultura digital, especialmente diante das dificuldades de adaptação, da resistência e da carência de formação específica ainda enfrentadas por muitos professores. Soma-se a isso o interesse em refletir sobre como a docência pode se reinventar de forma crítica e humanizadora, assegurando aprendizagens significativas e colaborativas para os estudantes do século XXI. A problemática que orienta a pesquisa pode ser sintetizada na questão: como a cultura digital ressignifica a prática docente na EaD, exigindo competências técnicas, pedagógicas e socioemocionais para favorecer aprendizagens significativas e relações pedagógicas mais humanas?

A justificativa enfatiza a importância de analisar as transformações da docência diante das tecnologias digitais, apontando a necessidade de oferecer subsídios teóricos e práticos que sustentem uma educação inovadora, ética e inclusiva. A discussão fundamenta-se em autores nacionais e internacionais, como Freire (1996), Moran (2015), Kenski (2012), Lévy (1999), Bacich e Moran (2018), Valente (2018), Perrenoud (2000), Mill (2012), Dillenbourg (2000), Darling-Hammond (2000), Christensen *et al.* (2011) e Garrison e Anderson (2003), que abordam mediação pedagógica, aprendizagem ativa, metodologias híbridas e os desafios éticos, cognitivos e sociais da docência na era digital.

Assim, a docência contemporânea encontra-se em processo de profunda transformação, impulsionada pela incorporação crescente das tecnologias digitais nos contextos educativos. Na EaD, tal transformação se torna ainda mais evidente, exigindo reflexão crítica acerca do papel do professor e dos modos de mediação pedagógica.

Investigar como a cultura digital pode atuar como vetor de inovação pedagógica mostra-se, portanto, fundamental para a promoção de aprendizagens significativas, do protagonismo discente e do desenvolvimento integral dos estudantes, diante das múltiplas exigências e possibilidades que caracterizam o cenário educacional atual.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo articula diferentes perspectivas sobre a docência contemporânea e o impacto das tecnologias digitais na prática pedagógica. Batista e Freire (2014, p. 26) observam que tais tecnologias não são instrumentos neutros, mas carregam intencionalidades, valores e lógicas sociais, o que remete à noção grega da *techne* como saber contextualizado.

Nessa linha, Freire (1996) ressalta a centralidade do diálogo, da ética e da criticidade, destacando que ensinar é um ato comprometido com a autonomia do educando e com a construção coletiva do conhecimento. Moran (2015) amplia esse entendimento ao afirmar que a tecnologia abre caminhos para inovação, aprendizagem colaborativa e metodologias ativas, desde que seja associada a um planejamento intencional e à sensibilidade para captar o engajamento dos estudantes.

Kenski (2012) acrescenta que a integração das tecnologias digitais ultrapassa o domínio instrumental, demandando do docente competências cognitivas, sociais e emocionais. Lévy (1999), ao tratar da cibercultura, aponta que a inteligência coletiva e as redes de participação ressignificam as formas de aprender e ensinar. Bacich e Moran (2018) destacam que metodologias ativas e híbridas favorecem o protagonismo discente e o desenvolvimento de competências complexas, possibilitando experiências formativas contextualizadas e significativas.

Perrenoud (2000) sublinha a necessidade de flexibilidade e criatividade diante de situações imprevisíveis, articulando teoria e prática. Para Valente (2018), as tecnologias digitais só se tornam potencialidades concretas quando utilizadas de modo crítico, intencional e ético, perspectiva que converge com Mill (2012), ao enfatizar a mediação docente sensível na Educação a Distância (EaD), e com Dillenbourg (2000), que associa as tecnologias digitais ao fortalecimento da aprendizagem colaborativa, quando mediadas adequadamente.

Além das dimensões pedagógicas e cognitivas e éticas, torna-se indispensável considerar os desafios práticos de implementação da EaD. Silva *et al.* (2024) apontam que barreiras de infraestrutura e conectividade ainda comprometem a equidade no acesso, especialmente em regiões periféricas. Essa realidade reforça a análise de Kenski (2012) e Valente (2018), para quem a formação docente deve ser acompanhada por suporte institucional e formação continuada.

Martins e Almeida (2023) identificam que a ausência de preparo adequado e a sobrecarga de demandas dificultam a adaptação docente, comprometendo a qualidade da mediação, como também alertam Mill (2012) e Darling-Hammond (2000). Nessa mesma linha, Oliveira e Santos (2025) e Pereira (2024) defendem que superar tais entraves depende de políticas institucionais consistentes, investimentos em infraestrutura e estratégias que integrem dimensões técnicas e humanas da educação digital.

Esse panorama confirma o entendimento de Lévy (1999) e Moran (2015), segundo os quais a cultura digital e as tecnologias, quando mediadas de forma crítica, podem potencializar aprendizagens significativas, mas exigem uma abordagem sistêmica, envolvendo todos os atores educacionais. Dessa forma, a compreensão dos desafios práticos amplia a análise da complexidade da docência na era digital, ressaltando a imprescindibilidade de articulação entre inovação pedagógica, formação docente e condições estruturais para efetivar a transformação educacional.

Darling-Hammond (2000) reforça que a formação docente é determinante para a qualidade do ensino, enquanto Christensen *et al.* (2011) defendem que a inovação tecnológica requer mudanças estruturais na organização escolar e nos currículos. Já Garrison e Anderson (2003), com o modelo *Community of Inquiry*, evidenciam que presença social, cognitiva e docente constituem pilares fundamentais para promover aprendizagens significativas e experiências educacionais de qualidade em ambientes virtuais.

Importante frisar, ainda, o impacto emergente da inteligência artificial (IA) na educação. Diferentemente de outras rupturas tecnológicas, a IA possibilita personalizar percursos formativos, criar ambientes mais responsivos e apoiar processos avaliativos em tempo real. A inserção crítica e responsável dessas

ferramentas, no entanto, exige a preservação do valor humano e coletivo, evitando reducionismos tecnicistas e reinventando continuamente o sentido da docência e do processo de aprendizagem (UNESCO, 2025; Brasil, 2025; Moreira *et al.*, 2025).

O referencial teórico, portanto, evidencia a complexidade da prática docente na era digital, integrando dimensões pedagógicas, cognitivas, socioemocionais e éticas. Ao reunir diferentes perspectivas, oferece base sólida para compreender os desafios e as possibilidades da docência contemporânea, em especial no contexto da Educação a Distância (EaD).

3. METODOLOGIA

O presente estudo, de natureza qualitativa, fundamentou-se em revisão bibliográfica crítica, estruturada em quatro estágios: (i) identificação de fontes em bases de dados como SciELO, CAPES Periódicos e ERIC; (ii) aplicação de critérios de inclusão, considerando obras seminais e publicações entre 2000 e 2023 nos idiomas português, inglês e espanhol; (iii) categorização em eixos temáticos; e (iv) análise temática de conteúdo, conforme Bardin (2011). As obras selecionadas contemplaram autores como Freire (1996), Moran (2015), Kenski (2012) e Lévy (1999), com foco nas dimensões éticas, pedagógicas e técnicas da docência mediada por tecnologias.

A revisão bibliográfica crítica foi adotada como procedimento central, reunindo produções de referência, tais como Freire (1996), Moran (2015), Kenski (2012), Lévy (1999), Bacich e Moran (2018), Valente (2018), Perrenoud (2000), Mill (2012), Dillenbourg (2000), Darling-Hammond (2000), Christensen *et al.* (2011) e Garrison e Anderson (2003), além de artigos, dissertações e teses sobre docência, tecnologias digitais, inovação pedagógica e cultura digital. Esse conjunto de fontes forneceu tanto fundamentos teóricos quanto evidências empíricas, permitindo analisar práticas pedagógicas, desafios da docência contemporânea e caminhos para a inovação educacional.

A análise buscou identificar padrões, convergências e divergências nas abordagens dos autores, explorando suas contribuições sobre mediação pedagógica, aprendizagem colaborativa, metodologias ativas, educação híbrida e formação docente. Para isso, procedeu-se a uma leitura interpretativa e crítica, articulando conceitos-chave, exemplos práticos e resultados de pesquisas que subsidiam as reflexões propostas. A descrição sistemática dos procedimentos de seleção, categorização e análise das fontes assegura a transparência metodológica e possibilita a replicação do estudo em outros contextos.

Embora não tenha havido intervenção direta com sujeitos, o estudo considerou implicações éticas a partir das contribuições de pesquisas anteriores envolvendo docentes e estudantes. Foram respeitados os princípios de anonimização e divulgação responsável das conclusões, reafirmando o compromisso com a ética na pesquisa acadêmica.

Para ampliar a robustez metodológica, as referências foram organizadas em cinco eixos temáticos: (i) formação docente, (ii) mediação pedagógica e metodologias ativas, (iii) inovação educacional e tecnologias digitais, (iv) desafios e estratégias na Educação a Distância e (v) implicações éticas e socioemocionais no ensino online. Essa categorização favoreceu a articulação entre diferentes perspectivas teóricas, promovendo uma análise crítica abrangente e sistemática, capaz de apontar tendências, lacunas e oportunidades para investigações futuras.

Por fim, a análise buscou integrar produções nacionais e internacionais, promovendo um diálogo entre contextos diversos e identificando práticas passíveis de adaptação ou replicação em cenários diversos da educação superior. Esse procedimento reforça o caráter reflexivo do estudo, evidenciando que compreender o papel do professor mediador na EaD ultrapassa a dimensão técnica, envolvendo também aspectos éticos, cognitivos, sociais e culturais indispensáveis à formação docente na contemporaneidade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura evidencia que a docência mediada por tecnologias digitais ultrapassa o mero domínio instrumental de ferramentas e plataformas. Os resultados demonstram que professores que reconhecem o caráter transformador da cultura digital articulam metodologias ativas, híbridas e colaborativas, capazes de fomentar aprendizagens significativas e críticas. Freire (1996) ressalta que o ensino deve ser dialógico e problematizador, postura que se mostra essencial em ambientes virtuais, nos quais a mediação pedagógica exige estratégias intencionais de engajamento e de construção coletiva do conhecimento.

Na Educação a Distância (EaD), a presença docente, segundo Garrison e Anderson (2003), é indispensável para criar experiências educacionais consistentes, prevenindo o isolamento dos estudantes e preservando a dimensão humana e social da aprendizagem. Moran (2015) e Bacich e Moran (2018) destacam que metodologias ativas e híbridas potencializam o protagonismo discente, favorecendo a contextualização dos conteúdos e o desenvolvimento de competências socioemocionais e colaborativas, em consonância com as demandas do século XXI.

A literatura aponta, ainda, que políticas institucionais consistentes e formação docente continuada são elementos determinantes para o êxito da integração tecnológica. Para Darling-Hammond (2000), professores preparados para inovar pedagogicamente com tecnologias alcançam maior engajamento estudantil e resultados de aprendizagem mais significativos. Christensen *et al.* (2011) enfatizam que a inovação disruptiva exige reestruturações curriculares, metodológicas e institucionais, uma vez que a tecnologia, isoladamente, não produz mudanças significativas.

A mediação pedagógica em contextos digitais demanda, conforme Dillenbourg (2000) e Lévy (1999), ética, escuta ativa, flexibilidade e sensibilidade. Elementos como a construção de vínculos, a adaptação aos diferentes ritmos de aprendizagem e a promoção de interações autênticas revelam-se cruciais para uma prática docência eficaz. Kenski (2012) e Valente (2018) reforçam que o professor deve atuar como facilitador e mediador, desenhando experiências centradas no estudante e sintonizadas com as complexidades da sociedade em rede.

Em síntese, os resultados indicam que a docência na era digital apresenta caráter multidimensional, exigindo competências técnicas, pedagógicas, éticas e emocionais. A mediação pedagógica torna-se efetiva quando integra domínio tecnológico, inovação metodológica e compromisso crítico, superando perspectivas instrumentais e consolidando uma educação transformadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo apontam que a docência contemporânea não pode ser reduzida à mera transmissão de conteúdo. A cultura digital, a Educação a Distância (EaD) e as metodologias híbridas remodelaram o papel do professor, exigindo competências técnicas, cognitivas, socioemocionais e éticas.

A análise integrada dos autores evidencia que a inovação pedagógica se concretiza quando o docente assume o papel de mediador, facilitador e promotor de aprendizagens significativas, favorecendo a autonomia, o diálogo e a colaboração entre os estudantes.

Freire (1996) recorda que ensinar é um ato de amor e compromisso com a emancipação dos sujeitos, perspectiva que se mostra ainda mais relevante no contexto digital, no qual a presença física é constantemente mediada por tecnologias. Moran (2015), Bacich e Moran (2018) e Kenski (2012) reforçam que a prática docente deve combinar metodologias ativas, inovação tecnológica e protagonismo discente, articulando teoria e prática em uma abordagem crítica e reflexiva.

Os resultados também demonstram que políticas institucionais consistentes, formação docente continuada e planejamento pedagógico estruturado são fatores determinantes para que a tecnologia transcenda a função de mero suporte e se consolide como instrumento de transformação educacional. Autores como Darling-Hammond (2000), Christensen *et al.* (2011) e Garrison e Anderson (2003) destacam que docentes preparados, inseridos em contextos institucionais favoráveis, ampliam as condições de engajamento, de aprendizagem e de desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto, o professor contemporâneo deve atuar de forma crítica, criativa e colaborativa, reconhecendo que a cultura digital amplia possibilidades de mediação, mas exige atualização contínua, sensibilidade e ética. A docência mediada por tecnologias digitais emerge como campo de inovação, humanização e construção de saberes, demandando do professor uma postura investigativa e reflexiva, capaz de transformar o processo educativo e contribuir para uma educação inclusiva, democrática e significativa.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Sueli Soares dos S.; FREIRE, Emerson. **Sociedade e Tecnologia na Era Digital**. Rio de Janeiro: Érica, 2014. E-book. ISBN 9788536522531. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536522531/>. Acesso em: 04 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes Digitais Docentes**: Matriz de Competências. Brasília: MEC, 2025.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2011.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. **Educational Policy Analysis Archives**, v. 8, n. 1, p. 1-44, 2000.

DILLENBOURG, Pierre. **Collaborative learning**: Cognitive and computational approaches. Oxford: Elsevier, 2000.

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

GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry. **E-learning in the 21st century**: A framework for research and practice. London: RoutledgeFalmer, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MILL, Daniel. **Educação a distância e o ensino mediado por tecnologias**: reflexões críticas. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MOREIRA, José António; FERRAZ, Teresa; LOUREIRO, Maria João; MONTEIRO, António. **Framework competências digitais para professores – DigCompEdu Reloaded**. Universidade Aberta, Lisboa, 2025.

PEREIRA, J. A. Barreiras socioeconômicas e acesso à Educação a Distância no contexto pós-pandemia. **Cadernos de Educação**, v. 34, n. 67, p. 88-105, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010175502024678>.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, T. M.; COSTA, A. L.; PEREIRA, R. S. Desafios tecnológicos na Educação a Distância: Análise das barreiras de acesso no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, n. 1, e290145, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-23362024290145>.

UNESCO. Dia Internacional da Educação 2025: **Inteligência Artificial na Educação**. Paris: UNESCO Publishing, 2025.

VALENTE, José Armando. Formação de professores para o uso das tecnologias digitais em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 455-478, 2018.



CAPÍTULO 12

RELAÇÕES HUMANAS NAS ORGANIZAÇÕES: CONCEITOS, PRÁTICAS E APLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Nice Bonnet Farias Lima

Mestra em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Docente do Centro Universitário INTA – UNINTA
<http://lattes.cnpq.br/7898753413821514>
<https://orcid.org/0009-0008-8001-0765>
Centro Universitário INTA - UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Joyce da Silva Albuquerque

Mestre em Administração pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR).
Graduada em Administração de Empresas (FAP)
<https://lattes.cnpq.br/0230789161277092>
Centro Universitário INTA - UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Marilia Linhares Sousa

Mestra em Ciências da Educação. Especialista em Administração de Marketing. Especialista em Docência do Ensino Superior. Graduada em Administração de Empresas
<http://lattes.cnpq.br/9217427082945752>
Centro Universitário INTA - UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Amaury Floriano Portugal Neto

Doutor, mestre e bacharel em Administração pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Especialista em Marketing de Serviços pela FIA-SP. Pesquisador nas áreas de Inovação, Marketing e Negócios do Esporte
<http://lattes.cnpq.br/8345300833382028>
<https://orcid.org/0000-0002-3531-1509>
Centro Universitário INTA - UNINTA, Sobral – CE, Brasil

José Juliano Nogueira Rios

Mestrado Profissional em Administração pela Universidade Potiguar (UNP). Especialista em Contabilidade Pública pelo Instituto Prominas. MBA em Gestão Pública pelo Centro Universitário Inta – UNINTA. Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduado em Administração pelo Centro Universitário Inta – UNINTA
<http://lattes.cnpq.br/1553197826521964>
Centro Universitário INTA - UNINTA, Sobral – CE, Brasil

RESUMO: As organizações estão presentes em praticamente todos os espaços das relações e atividades humanas. Ao longo da história, foram sendo reconhecidas como necessárias, adquirindo diferentes configurações estruturais, e, no século XX, passaram a ser compreendidas como agentes sociais. Este artigo propõe discutir as relações humanas nas organizações, considerando os processos históricos, culturais e educacionais que caracterizam a sociedade contemporânea e se refletem no mundo do trabalho. O objetivo do estudo é analisar os conceitos e as práticas que regem as relações humanas nas organizações, bem como suas implicações. A justificativa repousa na urgência de compreender de que modo essas relações e seus agentes impactam os processos desenvolvidos no contexto organizacional. A metodologia adota como base autores clássicos da área e produções contemporâneas, configurando-se como uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. Realizou-se uma análise teórica dos referenciais a partir de quatro conceitos-chave: organizações, cultura, educação e relações humanas. Os resultados indicaram que as organizações precisam estar preparadas para lidar com a dinâmica dos processos de aprendizagem de seus agentes, bem como com a especificidade dos projetos que desenvolvem. As relações humanas revelam-se fundamentais para a compreensão do desenvolvimento institucional e das práticas organizacionais. Quando atentas a esses fatores, as organizações favorecem a inovação, a cooperação e o fortalecimento do capital humano e intelectual presente em seu interior.

PALAVRAS-CHAVE: Organizações. Relações humanas. Educação. Cultura.

HUMAN RELATIONS IN ORGANIZATIONS: CONCEPTS, PRACTICES, AND EDUCATIONAL APPLICATIONS

ABSTRACT: Organizations are present in all spheres of human relations and activities. Throughout history, they have been recognized as necessary and have assumed different structural configurations, being understood in the twentieth century as social agents. This article aims to discuss human relations within organizations, considering the historical, cultural, and educational processes that characterize contemporary society in the world of work. The objective of the study is to analyze the concepts and practices that guide human relations in organizations and their implications. The justification lies in the urgency of understanding how these relations and their agents influence organizational processes. The methodology adopted is based on classical references in the field, combined with contemporary studies, characterizing the research as qualitative, exploratory, and descriptive. A theoretical analysis was carried out using the key concepts: organizations, culture, education, and human relations. The findings revealed that organizations need to be prepared for the dynamics of their agents' learning processes, as well as for the specificity of the projects they implement. The study also showed that human relations contribute to

a better understanding of institutional development and organizational practices. When attentive to these factors, organizations foster innovation, cooperation, and the strengthening of their human and intellectual capital.

KEYWORDS: Organizations; Human Relations; Education. Culture

1. INTRODUÇÃO

As organizações estão inseridas na vida humana desde os primórdios, manifestando-se nas relações sociais, nas estruturas produtivas e nas formas de trabalho que impulsionam conhecimento e inovação. À medida que a sociedade se transforma, tais instituições acompanham esse movimento, assumindo novas configurações em suas funções e práticas. No contexto contemporâneo, marcado pela globalização e pelos avanços tecnológicos, especialmente com o advento da Inteligência Artificial (IA), torna-se inviável que a dimensão humana das organizações permaneça à margem das mudanças.

Segundo Senge (2018), os principais desafios enfrentados cotidianamente pelas instituições envolvem a gestão de pessoas, a cultura organizacional e a capacidade de aprendizagem contínua. Nesse cenário, a dimensão relacional adquire centralidade, possibilitando cooperação, inovação e construção de ambientes de trabalho mais saudáveis (Torquato, 2020). Esse campo tem sido amplamente explorado pela Psicologia, mas também por áreas como Sociologia, **Ética** e Ciências Sociais, que se dedicam a compreender o ser humano em sua vivência coletiva (Minicucci, 2001).

Para Minicucci (2001), o administrador eficiente precisa lidar não apenas com questões econômicas e técnicas, mas igualmente compreender as pessoas e os vínculos interpessoais que estabelecem. O problema que este artigo busca discutir consiste em verificar de que modo as relações humanas no espaço organizacional influenciam processos educativos e formativos, tanto na esfera corporativa quanto na acadêmica.

Desse modo, o objetivo **é analisar conceitos e práticas** que perpassam as interações no âmbito organizacional. A justificativa apoia-se na necessidade de investigar como tais dinâmicas e seus agentes repercutem nos diferentes espaços institucionais. Assim, destaca-se a importância de considerar que ambientes coletivos podem potencializar o capital humano e intelectual das organizações de maneira ampla.

2. METODOLOGIA

Segundo Lakatos (2019), a pesquisa não se inicia hoje a partir da estaca zero. A busca por fontes documentais ou bibliográficas é imprescindível para evitar a duplicação de esforços, a redescoberta de ideias já formuladas e inclusão de lugares-comuns nos trabalhos acadêmicos.

Com base nessa concepção, este artigo se desenvolve a partir da problemática que envolve organizações e a dimensão humana presente em suas práticas. A metodologia fundamenta-se em autores clássicos da área, articulados a estudos contemporâneos, configurando-se como uma investigação qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. A análise teórica mobilizou conceitos-chave como organizações, cultura, educação e relações humanas, abrangendo referenciais provenientes da Filosofia, Sociologia, Educação e Administração.

A opção metodológica decorre da complexidade do objeto de estudo – as relações humanas no contexto organizacional – exigindo uma análise que contemple conceitos, historicidade e interfaces com distintas áreas do conhecimento. Nesse sentido, tornou-se essencial examinar as interconexões entre diferentes campos, alguns já mencionados, para compreender melhor a multiplicidade de perspectivas.

No levantamento bibliográfico, privilegiou-se a produção história e teórica do tema, com ênfase em abordagens filosóficas e educacionais de autores como Aranha, Dias e Lakatos. Na perspectiva de cultura organizacional, e gestão da aprendizagem organizacional, destacaram-se Schein, Drucker, Bess, Senge e Mariotti. Esse diálogo sustenta-se na transdisciplinaridade, estabelecida pela articulação entre as Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.

Além disso, o recorte metodológico foi complementado por consultas a bases de dados científicas, como SciELO e Google Scholar, utilizando descritores vinculados às categorias já mencionadas. Esse procedimento assegurou consistência ao corpus teórico e ampliou a abrangência das discussões propostas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O processo civilizatório humano envolve múltiplos fatores, entre os quais o conhecimento ocupa posição central, pois constitui característica fundamental da condição humana. Para Ferreira, umas das formas de aquisição desse saber está vinculada ao ato de pensar e observar, ou seja, ao exercício reflexivo da própria existência. A história evidencia esse percurso e demonstra que o ser humano é essencialmente cultural, o que modifica seu estado natural e diferencia seu comportamento em relação aos demais animais.

Diferentemente de outros mamíferos, o homem não dispõe de um ambiente específico que assegure sua sobrevivência, sendo obrigado a desenvolver capacidade de adaptação a diferentes contextos. Nesse sentido, “a relação do homem com seu ambiente caracteriza-se pela abertura para o mundo”. Tal condição reforça sua dependência das interações sociais, uma vez que necessita ouvir, tocar, sentir e ver. As relações interpessoais se tornam indispensáveis para comunicar-se, aprender, ensinar, expressar afetos, reivindicar melhores condições de vida e transformar o ambiente em que vive.

Desde os primórdios, o ser humano foi impulsionado pela sobrevivência a lidar com a realidade que o cercava, o que lhe conferiu uma posição privilegiada em relação ao cosmos. Ao perceber-se, compreendeu que não era apenas produto da consciência individual, mas também de percepções e conceitos socialmente construídos. Dessa forma, o conhecimento resulta de experiências coletivas e de constantes elaborações conceituais.

Entre as modalidades de conhecimento, destacam-se a intuitiva, discursiva e compreensiva. A primeira ocorre por meio da experiência sensorial imediata, sendo a intuição racional um ponto central na filosofia de Platão. A segunda utiliza o raciocínio lógico, exigindo sequências de inferências sucessivas. Já o conhecimento compreensivo procura apreender a totalidade de um fenômeno.

Além disso, identificam-se cinco tipos de saberes fundamentais: empírico, mítico, teológico, filosófico e científico. O empírico, vinculado ao senso comum, interpreta a realidade sem explicações sistemáticas. O mítico associa-se a narrativas fantasiosas que buscam justificar o desconhecido. O teológico ancora-se na fé e na experiência religiosa. O filosófico caracteriza-se pela argumentação rigorosa, coerente e totalizante. Por último, o conhecimento científico, mais recente, estrutura-se em procedimentos metódicos, experimentais e lógicos, tendo o método científico como núcleo.

Diante disso, observa-se que a capacidade de conhecer é o traço que mais define a condição humana. O conhecimento, fruto de atividades como observar, pensar, compreender e imaginar, torna-se também elemento estruturante das organizações. Nesse sentido, é essencial que tais instituições disponham de ferramentas para lidar com as inovações impostas pelas transformações. Para Drucker (2019, p. 137),

A sociedade, a comunidade e a família são instituições protetoras, que tentam manter a estabilidade e impedir, ou pelo menos retardar, a mudança. Mas a organização moderna é desestabilizadora e deve ser organizada para a inovação. Segundo o economista austro-americano Joseph Schumpeter, a inovação é a “destruição criativa”. Então, as estruturas modernas devem ser organizadas com vistas a abandonar sistematicamente tudo o que for habitual, estabelecido, familiar e confortável, seja um produto, serviço ou processo; um conjunto de habilidades; relacionamentos humanos e sociais; ou a própria organização. Em resumo, as organizações devem ser estruturas de forma que visem à mudança constante. Cabe às instituições a

missão de colocar o conhecimento em prática — na forma de ferramentas, produtos e processos; na concepção do trabalho e no conhecimento em si. Fazem parte da natureza do conhecimento as mudanças rápidas e o fato de as certezas de hoje se tornarem os absurdos de amanhã.

As transformações sociais e históricas impõem às organizações novos desafios, que repercutem nas relações sociais, profissionais e culturais. Diante desse cenário, emergiu a necessidade de ciências dedicadas a estudar tais fenômenos, como Sociologia, Filosofia e Administração. Da Revolução Industrial em diante, esses campos passaram a analisar o papel das organizações sob diversas perspectivas, resultando em teorias específicas, como a Teoria das Organizações, a Sociologia Organizacional e Filosofia das Organizações.

A vida em sociedade revela que a ação coletiva acompanha a humanidade desde os registros mais antigos. As primeiras organizações documentadas foram as militares, voltadas para a sobrevivência, e as religiosas, dedicadas a explicar fenômenos desconhecidos. Hoje, a diversidade e a multiplicidade de organizações demonstram sua importância para a vida cotidiana, variando em grau maior de relevância conforme o contexto.

O conceito de organização foi abordado por diversos autores. Do ponto de vista etimológico, deriva do grego *organon*, que significa ferramenta ou instrumento. Aristóteles já havia utilizado esse termo em sua obra *Organon*, marco no estudo da lógica. Entre os pensadores modernos que contribuíram para a definição e análise das organizações, destacam-se Drucker, Giddens, Etzioni e Barnard.

As diferentes correntes filosóficas e suas interfaces com os estudos sobre empresas, administração e instituições educacionais são fundamentais para compreender a presença das interações humanas nesses ambientes. Nesse processo, devem ser considerados elementos como gestão, ética, comunicação, cidadania, mudanças sociais e práticas educativas, os quais permitem analisar as organizações a partir de perspectivas filosóficas e sociológicas tanto no passado quanto no presente. A Filosofia, por estar na raiz dos conhecimentos, acompanha as transformações históricas, refletindo também nas mudanças institucionais. Quando as organizações não se mostram autossuficientes, o pensamento filosófico investiga, problematiza e encontra terreno fértil para confrontar as atividades humanas, abrindo um leque de possibilidades interpretativas.

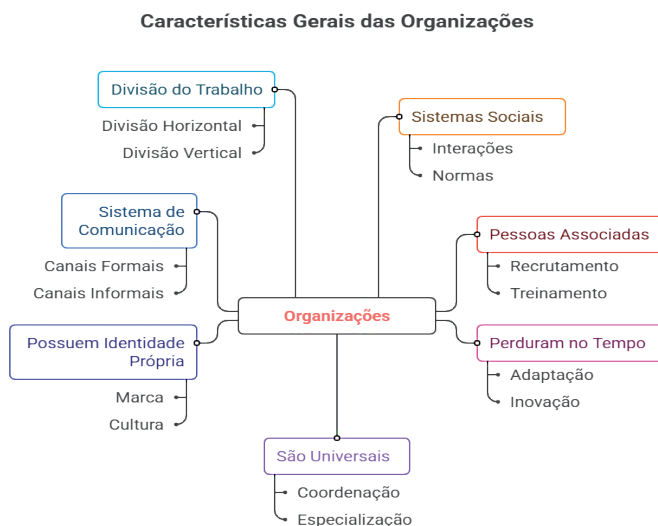
De acordo com Lakatos (2019), uma organização pode ser entendida como um ente dotado de estrutura composta por papéis definidos, cuja totalidade desempenha uma função social ao produzir resultados observáveis que podem ser utilizados por outros sistemas. Tais instituições podem ser classificadas em formais, quando se baseiam em planejamento, estruturação e acompanhamento gerencial das ações, ou informais, quando se configuram pelas interações espontâneas e vínculos sociais, permeados por emoções e subjetividade.

Historicamente, a racionalização do trabalho constituiu o eixo central das discussões sobre o fenômeno organizacional. Nesse contexto, aspectos relacionados ao papel dos grupos e fatores externos às tarefas eram negligenciados. Destacaram-se, nesse período, as pesquisas de Taylor, Fayol e Weber, que fundamentaram a chamada Escola Clássica da Administração. Posteriormente, os trabalhos de Mayo inauguraram uma nova perspectiva, consolidada na Teoria das Relações Humanas, que reconheceu a relevância da dimensão social no ambiente de trabalho.

O problema é que, em ambas as teorias, inicialmente não havia preocupação ou compreensão da organização como elemento social e agregador. Um dos nomes de maior destaque da Escola das Relações Humanas foi Chester Barnard, que, além de discutir as estruturas organizacionais, aprofundou o entendimento sobre a função do executivo. Sua contribuição enfatizou a dimensão moral presente nos grupos e a influência exercida sobre os indivíduos que os compõem.

Na sequência, o sociólogo norte-americano Robert Merton evidenciou que as organizações burocráticas tendem a supervalorizar as normas internas, restringindo a flexibilidade das relações. Ao longo da trajetória histórica, diversos pensadores ofereceram contribuições significativas para o avanço da compreensão sobre as instituições sociais. Nesse sentido, Dias (2008) aponta que as organizações contemporâneas compartilham características gerais, como: constituírem sistemas sociais, serem formadas por pessoas associadas, manterem continuidade no tempo, apresentaram universalidade, identidade própria, sistema de comunicação e divisão do trabalho (Figura 1).

Figura 1 – Características gerais das organizações



Made with Napkin

Fonte: Autores (2025) adaptado de Dias (2008)

Diante desse contexto, as organizações são reflexos das sociedades em que surgem e dos vínculos que delas se originam. Cada uma possui objetivos, projetos, metas e setores responsáveis por dividir funções e apresentar resultados que se articulam com diversos serviços, conforme ilustra a Figura 1. A complexidade que caracteriza os sistemas sociais deriva justamente de sua essência: os indivíduos. O capital humano constitui o eixo central de qualquer instituição, independentemente do seu porte, área de atuação, estrutura ou finalidade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao discutir educação e cultura, percebe-se a importância das interações humanas nelas presentes e seu entrelaçamento com as instituições. Compreender esses conceitos vai além da teoria, pois revela como escolas, universidades e outras organizações refletem as transformações históricas que nelas ocorrem. Falar de humano é abordar algo próximo, embora frequentemente negligenciado. A educação nos acompanha em diferentes contextos e momentos da vida: na família, na escola, no trabalho ou com amigos, permitindo a aquisição de saberes que se refletem nas práticas organizacionais do cotidiano.

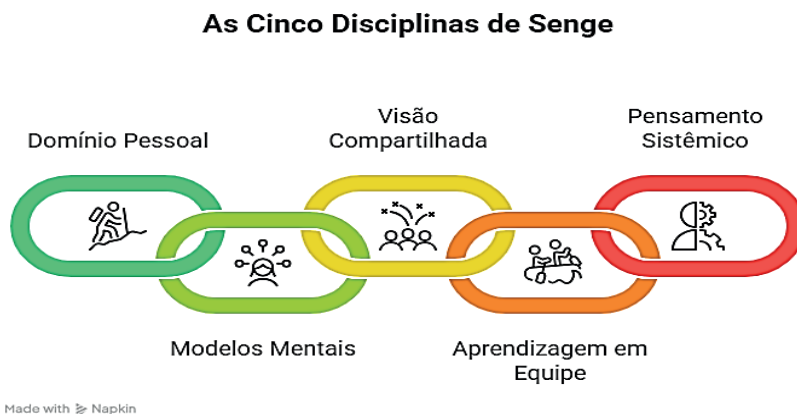
Como recursos de produção, os colaboradores são padronizados, inertes, necessitando ser administrados e controlados, para que seja extraído deles o máximo de rendimento, visto que são considerados sujeitos passivos da atuação organizacional. São, desse modo, apenas uma parte do patrimônio físico da organização. Entretanto, quando as pessoas são encaradas como parceiras das organizações, acabam fornecendo conhecimentos, competências e habilidades que, associadas à sua inteligência, oportunizam decisões importantes dentro da racionalidade que impulsiona a organização para o alcance dos objetivos. As pessoas passam, então, a constituir o capital intelectual da organização, não sendo apenas um recurso produtivo. (Bess, 2017, p. 205)

A cultura, presente nos indivíduos e nas instituições – sejam elas educativas ou não – manifestam-se por meio de condutas, valores, objetivos, missão e metas. A combinação de formas de pensar e agir específicas de cada instituição configura a cultura organizacional. Nesse sentido, a educação corporativa, quando valorizada, potencializa a excelência institucional ao aumentar o capital humano. A manifestação dessa cultura ocorre nos processos de aprendizagem interna, sendo indispensável para o desenvolvimento das atividades.

A cultura nas organizações manifesta-se por meio de elementos observáveis, como identidade, comprometimento com objetivos coletivos, estabilidade do sistema social e o conjunto de normas estabelecidas e aceitas. O cenário contemporâneo apresenta constantes configurações e reconfigurações, perceptíveis tanto nas organizações quanto nos indivíduos. Por meio das interações humanas, é possível identificar a prática, a produção e o desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem. Antes restrita à educação formal, essa discussão hoje também se aplica às instituições por meio do conceito de *learning organization*.

Em um mundo globalizado, tecnológico e digital, marcado pela diversidade institucional, as relações humanas, sociais e de trabalho sofrem transformações constantes para acompanhar o ritmo das mudanças. As teorias sobre *organizações que aprendem* derivam de diferentes campos do conhecimento, como Administração, Recursos Humanos, Psicologia, Filosofia e Sociologia. Peter Senge, em sua obra clássica *A quinta disciplina* (2018), afirma que “as organizações só aprendem por meio de indivíduos que aprendem”. Isso evidencia a necessidade de que seus membros estejam preparados e abertos para adquirir novos conhecimentos e enfrentar desafios. Senge (2018) propõe, a partir de seu estudo, disciplinas essenciais às organizações que aprendem (Figura 2).

Figura 2 – As cinco disciplinas de Senge (2018)



Fonte: Autores (2025) adaptado de Senge (2018)

As cinco disciplinas apontada por Senge (2018), conforme ilustra a Figura 2, são elementos-chave para as organizações que aprendem. Cada uma delas apresenta interconexões e relações interdependentes que favorecem o aprimoramento contínuo, a adaptação e, sobretudo, a inovação, permitindo que essas instituições se reinventem e enfrentem os desafios impostos pelo século XXI a seus agentes sociais.

Nesse cenário, a educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento institucional. Vivemos em uma sociedade imediatista, pragmática e líquida, em que muitas organizações, como empresas e escolas, buscam resultados rápidos, muitas vezes em detrimento das dimensões mais complexas das relações humanas consigo mesmas e com os outros.

Segundo Mariotti, a educação organizacional contínua tem como objetivo promover a competência, e não a competição predatória. A excelência nas práticas institucionais beneficia todos os envolvidos, sejam escolas, universidades ou empresas. A competição, presente na natureza humana, muitas vezes estimula comportamentos destrutivos, tanto individuais quanto sociais. Desse modo, a educação continuada atua como mecanismo de transformação, permitindo modificar práticas, comportamentos e valores nos diferentes ambientes. Em síntese, a questão cultural emerge como força motriz dessas mudanças, embora muitas vezes permaneça invisível aos olhos dos agentes envolvidos.

Além disso, a educação organizacional continuada tem como foco o desenvolvimento do conhecimento, da experiência, da mentalidade sinérgica e da visão sistêmica, visando à realização de projetos de qualidade. Esse processo evidencia por que tantas instituições investem em capacitação: toda mudança significativa parte da postura do indivíduo inserido no sistema. Ao transformar a mentalidade, o compromisso e o engajamento com objetivos coletivos revelam a ideia de *metanoia* grega, desencadeando uma cadeia de transformação mútua entre os participantes.

O ser humano é complexo, e as instituições refletem essa complexidade em suas relações internas. Ao mesmo tempo, a diversidade de comportamentos, ideias e perspectivas amplia a capacidade potencial da organização. A história da educação demonstra que, por meio da interação em grupo, os indivíduos aprendem, comunicam-se melhor e constroem significado compartilhado. Trabalhar em equipe, no sentido sinérgico, promove transformações recíprocas e produz resultados mais significativos. Novos tempos exigem novas atitudes e contínua adaptação.

Conforme Mariotti (1999), é fundamental educar as pessoas e as instituições para que aprendam a aprender. Nesse contexto, evidencia-se a importância da complementaridade e integração entre razão e emoção, intelecto e intuição, lógica aristotélica e lógica da complexidade, compondo um modelo de aprendizagem mais abrangente e alinhado às demandas contemporâneas.

As instituições educacionais vêm passando por transformações aceleradas, especialmente durante a pandemia, que adiantou anos de mudanças em pouco tempo. O ensino migrou para o digital, a sala de aula tradicional cedeu espaço à interação a distância, o quadro-lousa foi substituído por podcasts e novas formas de reinvenção. Nesse cenário, a inteligência artificial surge como tema de debate, impactando atividades humanas e provocando reflexões sobre a integração entre tecnologia, ciência e colaboração.

Mariotti, ao citar Perelman, conceitua *hyperlearning* como a globalização da educação, mediada por tecnologias avançadas e difundida com grande velocidade e alcance. Esse processo potencializa a inteligência e evidencia a necessidade de

preservar o caráter essencialmente humano do ensino. Somos seres interdependentes, e compreender as dimensões das relações humanas torna-se fundamental para a prática educativa.

Os membros de uma instituição possuem experiências educacionais distintas, e diferentes modelos de gestão e projetos impactam diretamente a aprendizagem. O gestor desempenha um papel crucial na condução desses processos, normalmente vindo das áreas de Gestão de Pessoas ou Recursos Humanos, mas sendo igualmente necessário que compreenda os aspectos pedagógicos do saber e do fazer. É imprescindível que esse profissional atenda às demandas atuais, articulando competências técnicas e habilidades humanas alinhadas ao contexto contemporâneo do mercado de trabalho.

A implementação de projetos pedagógicos como estratégias de ação nas instituições deve ser cuidadosamente planejada, considerando o conhecimento prévio do contexto em que serão aplicados. Esses projetos geralmente incluem etapas de apresentação, problematização, contextualização, avaliação e produção final. No cenário atual, a aprendizagem potencializada pelas tecnologias da informação e comunicação amplia as possibilidades de resultados, especialmente quando articulada à gestão do conhecimento e ao capital intelectual dos membros envolvidos.

O treinamento e o desenvolvimento de colaboradores nas instituições, por sua vez, envolvem perspectivas diversas e podem gerar debates. Segundo Bes (2017), o treinamento deve ser entendido como uma atividade específica, direcionada a tarefas ou ações concretas dentro do ambiente institucional. Nesse sentido, projetos pedagógicos podem ser elaborados para introduzir novos procedimentos, aperfeiçoar práticas existentes ou corrigir ações desenvolvidas de forma equivocada ou inconsistente.

Quando os projetos pedagógicos têm como foco o desenvolvimento humano, é essencial considerar aprendizagens que extrapolem as demandas organizacionais imediatas, impactando o futuro dos indivíduos. Exemplos incluem programas de reforço escolar, gestão de carreira ou aprendizagem de idiomas, que incentivam motivação e aprimoramento contínuo. Dessa forma, os participantes não apenas executam tarefas, mas também ampliam suas competências, fortalecendo sua integração e contribuição dentro da instituição.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura, a educação e o desenvolvimento institucional revelam-se dimensões indissociáveis dentro das organizações. Ao buscar compreender a complexa rede que envolve as relações humanas em diferentes atividades, constata-se a relevância e a atualidade do tema. O ambiente corporativo **é** dinâmico e **não pode se** restringir a estruturas rígidas, já que fator humano permanece como eixo central. Nesse sentido, torna-se essencial que cada instituição estabeleça de forma clara como compreende as pessoas e suas interações no cotidiano do trabalho.

O estudo evidenciou que uma cultura voltada à aprendizagem contínua, representada pelo conceito de *learning organization*, constitui elemento estratégico para a competitividade. Nesse contexto, as cinco disciplinas de Senge – domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipe e pensamento sistêmico – são ferramentas relevantes na formulação de planos de ação capazes de antecipar transformações sociais que afetam tanto as organizações quanto os indivíduos.

Não se pode deixar de mencionar o cenário atual, marcado pela transformação digital e pela expansão da Inteligência Artificial, que impacta diretamente as relações de trabalho e otimiza práticas cotidianas. Esse panorama abre caminho para pesquisas futuras sobre as implicações dessas tecnologias. Além disso, estimula reflexões em torno de temas como inovação, sustentabilidade, responsabilidade social, ética e regulação do uso de dados e de sistemas baseados em IA, consolidando novas perspectivas para a gestão contemporânea.

REFERÊNCIAS

- APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da Ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARISTÓTELES, **Metafísica**. Trad. Edson Bini, São Paulo, 2 ed. Edipro, 2012.
- ARISTÓTELES, **Organón**. Trad. Edson Bini, São Paulo, 3 ed. Edipro, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt e MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BERGAMINI, Cecília W. **Motivação nas Organizações**, 7ª edição. Rio de Janeiro: Atlas, 2018.

- BERGER, P. **Perspectivas sociológicas**. Petropolis: Vozes, 2012.
- BES, Pablo. **Cultura organizacional e educação**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.
- BRYM, Robert et al. **Sociologia** - sua bússola para o futuro. São Paulo: Thompson, 2008.
- CARVALHO, Cristina Amélia. **O Poder nas Organizações**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.
- CHANLAT, J-F. **O Indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 3ª ed. 2012.
- CHAUÍ, Marilena. **Introdução a Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- DIAS, REINALDO. **Sociologia das organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- DRUCKER, Peter F. Drucker. **Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2019.
- FERREIRA, D. **Manual de sociologia**: dos clássicos à sociedade da informação. São Paulo: Atlas, 2ª ed. 2015.
- FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **DI 4.0**: inovação na educação corporativa. São Paulo: Saraiva Uni, 2019.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- KANAANE, Roberto. **Comportamento Humano nas Organizações**, 3ª edição. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.
- KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ : Vozes, 2015
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de A. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 2019.
- LAKATOS, EM; MARCONI, MA. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MARIOTTI, Humberto. **Organizações de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2007.

MINICUCCI, Agostinho. **Relações humanas**: psicologia das relações interpessoais, 6ª edição. Rio de Janeiro: Atlas, 2001.

PESQUEUX, Yvon. **Filosofia e Organizações**. São Paulo, Cengage Learning, 2008.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização de aprendizagem. Rio de Janeiro: Best Seller, 2018.

SCHEIN, Edgar H.; SCHEIN, Peter. **Cultura Organizacional e Liderança**. 5. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022.

TORQUATO, Gaudêncio. **Cultura, poder, comunicação, crise e imagem**: Fundamentos das organizações do século XXI. São Paulo: Cengage Learning Edições Ltda. 2020

YU, Abraham Sin O.; SOUSA, Willy Hoppe de. **Tomada de decisão nas organizações**. Rio de Janeiro: Saraiva, 2011.



C A P Í T U L O 13

EDUCAÇÃO NUTRICIONAL E INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PARA ATENDER ESTUDANTES COM NECESSIDADES ALIMENTARES ESPECIAIS

Bruna Dourado Martins

Graduada em Bacharelado em Educação Física pela Universidade do Vale do Acaraú- UVA; Especialista em Biomecânica Musculação e Reabilitação Musculoesquelética pela Faculdade de Governança, Engenharia e Educação de São Paulo - FGE-SP. Graduanda em Bacharelado em Nutrição pela Faculdade Anhanguera <http://lattes.cnpq.br/0632994733759836> Faculdade Anhanguera, Sobral – CE, Brasil

Evaneide Dourado Martins

Especialista em Docência no Ensino Superior; Gestão Escolar, Planejamento e Avaliação; Educação a Distância pelo Centro Universitário INTA - UNINTA e Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – URCA <http://lattes.cnpq.br/8234808360328601> Centro Universitário Inta – UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Antônio Nilson Gomes

Especialista em História do Brasil pelo Centro Universitário INTA – UNINTA e Graduado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Graduando em Direito pela Faculdade 5 de Julho – F5 <http://lattes.cnpq.br/1621185962587319> Centro Universitário Inta – UNINTA - Sobral – CE, Brasil

Maria Redilene Siqueira Fonteles

Mestranda em Filosofia, Ontologia, Conhecimento e Linguagem; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura; Graduada em Recursos Humanos pela Universidade do Vale do Acaraú- UVA. Graduanda em Letras Portugueses pelo Centro Universitário UNINTA <http://lattes.cnpq.br/1074380894899105> Centro Universitário Inta – UNINTA - Sobral – CE, Brasil

Adriana Pinto Martins

Mestra em Gestão e Saúde Coletiva pela UNICAMP; Especialista Gestão e Saúde Coletiva; Especialização em Metodologia do Ensino Superior; Especialização em Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica; Especialização em Biologia; Especialização em Português e Literatura; Especialização em Tutoria em Educação a Distância; Especialização em Didática do Ensino Superior. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (2003). Graduada em Biologia e Química pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú- UVA <http://lattes.cnpq.br/4630466189818295> Centro Universitário Inta – UNINTA - Sobral – CE, Brasil

RESUMO: Este estudo aborda a educação nutricional inclusiva voltada a estudantes com necessidades alimentares especiais (NAE) no ambiente escolar. Parte-se do pressuposto de que a alimentação adequada é um direito social garantido por legislações e diretrizes nacionais, e que a escola desempenha papel central na sua efetivação. Com base em revisão bibliográfica recente, são discutidas proposições interdisciplinares que integram saúde, educação e políticas públicas. O estudo ressalta a importância de práticas pedagógicas que promovam uma compreensão crítica da alimentação, incorporando a diversidade alimentar como valor educativo. Os resultados indicam que a inclusão alimentar exige planejamento técnico, sensibilidade social e compromisso institucional. Conclui-se que a escola é um espaço estratégico para promover hábitos saudáveis, cidadania e equidade, contribuindo para a construção de um ambiente educacional democrático, inclusivo e respeitoso da diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação nutricional; Inclusão escolar; Necessidades alimentares especiais; Políticas públicas.

NUTRITIONAL EDUCATION AND INCLUSION: STRATEGIES TO SUPPORT STUDENTS WITH SPECIAL DIETARY NEEDS

ABSTRACT: This study addresses inclusive nutritional education aimed at students with special dietary needs (SDN) within the school environment. It is based on the premise that adequate nutrition is a social right guaranteed by national legislation and guidelines, and that the school plays a central role in its realization. Drawing on a recent literature review, the study discusses interdisciplinary propositions that integrate health, education, and public policy. It highlights the importance of pedagogical practices that foster a critical understanding of nutrition, incorporating dietary diversity as an educational value. The findings indicate that food inclusion requires technical planning, social sensitivity, and institutional commitment. It is concluded that the school is a strategic space for promoting healthy habits, citizenship, and equity, contributing to the construction of a democratic, inclusive, and diversity-respecting educational environment.

KEYWORDS: Nutritional education; School inclusion; Special dietary needs; Public policies.

1. INTRODUÇÃO

A alimentação escolar constitui um direito assegurado por legislações e políticas públicas que garantem não apenas a segurança alimentar, mas também a promoção da saúde e o exercício da cidadania. Quando se trata de estudantes com necessidades alimentares especiais, esse direito adquire contornos ainda mais sensíveis, exigindo práticas pedagógicas inclusivas e intersetoriais que integrem, de forma efetiva, os campos da educação e da saúde. Nesse contexto, a educação nutricional emerge como ferramenta estratégica para a formação de hábitos saudáveis e para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da educação nutricional como prática inclusiva no ambiente escolar, com ênfase no atendimento a estudantes que apresentam condições clínicas específicas que impactam diretamente sua alimentação. Consideram-se, entre outras, alergias e intolerâncias alimentares, diabetes, hipertensão arterial, doença celíaca e dislipidemias, situações que demandam cardápios adaptados, formação de equipes escolares e articulação com profissionais da saúde.

A escolha pela temática justifica-se pela necessidade de ampliar o debate sobre a inclusão alimentar no espaço educacional, reconhecendo que a alimentação é parte indissociável do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, observa-se uma lacuna prática e formativa quanto à atuação das escolas diante das exigências legais e pedagógicas relacionadas à nutrição de alunos com restrições dietéticas. Ao propor reflexões e estratégias voltadas para essa realidade, o estudo contribui para o fortalecimento de ações que promovam a equidade, o respeito à diversidade e a valorização da saúde no ambiente escolar.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base em revisão bibliográfica sustentada por legislações educacionais e sanitárias, além de artigos científicos publicados nas áreas de Educação, Saúde Pública e Nutrição Escolar. A análise foi organizada em torno de três eixos principais: fundamentos da educação nutricional inclusiva; políticas públicas e normativas aplicáveis; e práticas escolares que favoreçam a inclusão de estudantes com necessidades alimentares especiais.

Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento das discussões sobre o papel da escola na garantia do direito à alimentação adequada e inclusiva. Ao evidenciar os desafios e propor caminhos possíveis para a implementação de práticas nutricionais sensíveis às diferenças, reforça-se a importância de um olhar pedagógico ampliado, comprometido com a equidade, com a saúde integral e com a formação cidadã de todos os estudantes — especialmente daqueles que dependem de cuidados alimentares específicos para sua plena participação no ambiente escolar.

2. METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, cujo objetivo é compreender e analisar estratégias de educação nutricional voltadas a estudantes com necessidades alimentares especiais no contexto escolar.

A metodologia adotada baseou-se em uma revisão bibliográfica sistematizada, realizada a partir da seleção criteriosa de documentos legais, diretrizes nacionais, artigos científicos e produções acadêmicas relacionadas à inclusão alimentar, educação nutricional, políticas públicas e alimentação escolar. As fontes consultadas incluíram artigos científicos armazenados em plataformas como SciELO e Google Acadêmico, além de documentos oficiais disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Saúde.

Foram priorizadas publicações dos últimos dez anos, com foco em textos que abordam diretamente a implementação de práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar, especialmente para estudantes com condições clínicas que exigem adaptações alimentares. Adicionalmente, foram considerados autores da educação e da saúde pública que fundamentam o debate sobre o direito à alimentação e a inclusão educacional. Tais como Vale; Oliveira (2016), Fernandes *et al.* (2014), Cassemiro *et al.* (2019), Giugliani *et al.* (2020), Bicalho *et al.* (2022), Santos; Burlandy (2015), Freire (1996), Kenski (2012) entre outras obras.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, por meio da leitura crítica e sistematização dos conteúdos, buscando identificar convergências teóricas, lacunas na prática escolar e propostas que possam contribuir para a efetivação de políticas educacionais mais sensíveis à diversidade alimentar. Esse percurso metodológico possibilitou a construção de uma base sólida de referência, capaz de subsidiar a discussão teórica e orientar encaminhamentos práticos coerentes com os princípios da inclusão e da equidade.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A educação nutricional fundamenta-se em uma abordagem intersetorial que articula os campos da educação e da saúde, promovendo não apenas a transmissão de informações, mas a formação crítica de sujeitos conscientes de sua alimentação. Durante a infância e adolescência, período em que ocorre a consolidação da identidade alimentar, a escola torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis, por sua capacidade de integrar saberes, práticas e vivências cotidianas (Vale; Oliveira, 2016).

Nesse contexto, a alimentação escolar inclusiva configura-se como um importante avanço nas políticas públicas, ao assegurar o direito à alimentação adequada aos estudantes com necessidades alimentares especiais (NAE). Trata-se de condições clínicas específicas que demandam restrições ou modificações alimentares individualizadas, tais como intolerâncias e alergias alimentares, diabetes mellitus, hipertensão arterial sistêmica, doença celíaca, dislipidemias e distúrbios metabólicos hereditários, conforme previsto pela legislação vigente (FNDE, 2017).

A inserção da educação nutricional como prática pedagógica implica ultrapassar a dimensão meramente informativa e assumir uma perspectiva crítica e transformadora. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Alimentar e Nutricional na Educação Básica (BRASIL, 2020), compete às instituições de ensino garantir uma alimentação que respeite a diversidade biológica, cultural e social dos estudantes, assegurando condições adequadas para a aprendizagem. A abordagem interdisciplinar, integrando a união de diferentes disciplinas como: Ciências, Biologia, Língua Portuguesa e Educação Física, favorece o tratamento contextualizado e transversal da temática alimentar, estimulando o protagonismo estudantil no processo formativo (Santos *et al.*, 2014).

Embora a Lei nº 5.692/71 já previsse a inclusão da educação em saúde no currículo escolar, esse reconhecimento tardou a se traduzir em práticas pedagógicas efetivas voltadas à alimentação. Com a descentralização do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o fortalecimento de sua perspectiva educativa, a alimentação escolar passou a ser compreendida como instrumento de cidadania, com ênfase na promoção da saúde e da equidade (Fernandes *et al.*, 2014).

A definição de estudantes com NAE, segundo o FNDE (2017), abrange aqueles que necessitam de dietas modificadas por razões médicas ou fisiológicas, mediante apresentação de laudos e acompanhamento profissional. Nesses casos, a inclusão alimentar demanda não apenas o fornecimento do alimento, mas a elaboração de cardápios individualizados, respeitando as limitações orgânicas e garantindo segurança nutricional. Tal processo requer atuação técnica de nutricionistas, em articulação com as famílias, professores e equipes escolares.

A efetivação dessas práticas depende da incorporação da educação nutricional aos projetos político-pedagógicos de forma transversal, intersetorial e permanente. Cabe à escola agir como mediadora entre as políticas públicas e as necessidades individuais dos estudantes, promovendo o diálogo entre a comunidade escolar e os profissionais da saúde (Casseiro *et al.*, 2019). Giugliani *et al.* (2020) destacam que a inclusão alimentar está diretamente ligada aos direitos à saúde e à educação, sendo resultado da mobilização social que ampliou o conceito de saúde na Constituição de 1988, assegurando-o como direito de todos e dever do Estado.

Essa visão amplia-se com o reconhecimento da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), que preconiza práticas escolares acessíveis, e da Lei nº 12.982/2014, que torna obrigatória a elaboração de cardápios escolares adaptados. Ambas reforçam as diretrizes da Lei nº 11.947/2009, responsável por estruturar o PNAE sob o princípio da universalidade, com atenção à diversidade nutricional. O planejamento alimentar, nesses moldes, deve considerar idade, estado nutricional, hábitos culturais e disponibilidade de alimentos, priorizando a substituição de ingredientes restritivos por alternativas seguras e equilibradas.

O atendimento às NAE envolve um fluxo que inicia com a solicitação da família, mediante laudo médico, seguida da avaliação técnica por nutricionistas e da formulação de um cardápio compatível com a condição apresentada. A implementação exige ainda infraestrutura adequada para o preparo das refeições, controle rigoroso de contaminação cruzada e capacitação contínua das equipes de cozinha. Segundo a Cartilha de Boas Práticas para a Alimentação Escolar (BRASIL, 2021), é dever da escola garantir ambientes seguros e acolhedores, tanto na manipulação quanto no consumo dos alimentos.

Destaca-se, nesse cenário, o papel das merendeiras, cuja atuação ultrapassa o preparo técnico das refeições. Apesar da sobrecarga de funções, estudos demonstram que muitas se reconhecem como educadoras, estabelecendo vínculos afetivos com os alunos e exercendo influência direta sobre os hábitos alimentares infantis (Fernandes *et al.*, 2014). Esse aspecto relacional contribui para a humanização do processo alimentar e deve ser valorizado como parte da cultura escolar inclusiva.

Outro ponto fundamental é o monitoramento sistemático das ações, com registros individualizados, avaliação da aceitação dos cardápios e atualização contínua das restrições alimentares. Indicadores como adesão às refeições, número de atendimentos nutricionais e ocorrência de intercorrências alimentares são essenciais para uma gestão eficiente (Bicalho *et al.*, 2022). A ausência de mecanismos de avaliação compromete a continuidade e a eficácia das estratégias inclusivas.

Do ponto de vista clínico, é essencial distinguir entre intolerâncias alimentares — como a intolerância à lactose, provocada pela deficiência da enzima lactase — e alergias alimentares, que envolvem resposta imunológica, como no caso da APLV (alergia à proteína do leite de vaca), prevalente em crianças pequenas. A doença celíaca, por sua vez, representa uma condição autoimune relacionada ao glúten, enquanto a diabetes mellitus, as dislipidemias e a hipertensão arterial sistêmica integram o conjunto das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNTs), exigindo controle dietético rigoroso, aliado a práticas saudáveis como o exercício físico (FNDE, 2017).

Nesse sentido, a atuação do nutricionista escolar deve abranger não apenas a elaboração do cardápio, mas sua constante avaliação e adequação, de forma articulada ao currículo, aos hábitos locais e à realidade cultural dos estudantes (Galvão, 2023). Inspirando-se nos princípios da educação libertadora de Freire (1996), a escola deve reconhecer as singularidades alimentares como expressão da identidade dos sujeitos, acolhendo-as como parte do processo pedagógico.

A educação nutricional inclusiva, portanto, não se limita à orientação técnica, mas promove um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade, a cidadania e a saúde integral. Estudos como os de Santos e Burlandy (2015) apontam que, quando inserida no currículo escolar, a alimentação torna-se eixo transversal de educação para a convivência, a empatia e o respeito às diferenças. A transversalidade, como propõe Kenski (2012), potencializa o engajamento dos estudantes e naturaliza o debate sobre a inclusão alimentar no cotidiano pedagógico.

Assim, a atenção aos estudantes com NAE ultrapassa a substituição de ingredientes. Trata-se de uma estratégia integrada que requer planejamento técnico, sensibilidade social e responsabilidade compartilhada. A inclusão alimentar nas escolas expressa a concretização do direito à educação e à saúde, operando como instrumento de justiça social por meio de políticas públicas eficazes, sensíveis à pluralidade humana e comprometidas com a equidade (FNDE, 2017).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos estudos selecionados evidenciou que a efetivação da educação nutricional inclusiva ainda enfrenta obstáculos estruturais e pedagógicos no ambiente escolar. Em primeiro lugar, os dados apontam para a fragilidade na articulação entre as equipes pedagógicas e os profissionais de saúde, o que compromete o atendimento integrado aos estudantes com necessidades alimentares especiais (NAE). Embora existam normativas robustas, como o Caderno de Referência do FNDE (2017) e a Lei nº 12.982/2014, sua implementação prática esbarra na ausência de capacitação técnica das equipes escolares, na escassez de nutricionistas disponíveis e na dificuldade de adaptação dos cardápios às condições clínicas específicas dos alunos.

Além disso, identificou-se a baixa incorporação da temática alimentar nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), o que reduz a transversalidade da educação nutricional. Como apontam Cassemiro et al. (2019), a falta de integração entre os setores da educação e da saúde gera uma lacuna na operacionalização das diretrizes nacionais, resultando em ações pontuais e desconectadas do cotidiano escolar. Essa lacuna impacta diretamente na equidade do atendimento, evidenciando que a oferta de alimentação adaptada depende, muitas vezes, da iniciativa isolada de gestores ou professores comprometidos com a causa.

Também se destacou o papel das merendeiras e demais agentes da alimentação escolar, frequentemente subvalorizados nos processos formativos. Estudos como os de Fernandes et al. (2014) demonstram que, apesar das limitações estruturais, esses profissionais desempenham funções educativas e afetivas fundamentais, sendo peças-chave para a inclusão alimentar. Entretanto, a sobrecarga de tarefas, a ausência de treinamentos contínuos e a invisibilidade institucional comprometem a qualidade do serviço prestado.

Do ponto de vista pedagógico, constatou-se que experiências bem-sucedidas de inclusão alimentar estão associadas a práticas que integram o tema da alimentação ao currículo escolar de forma interdisciplinar e contextualizada. Autores como Santos e Burlandy (2015) e Kenski (2012) reforçam que a abordagem transversal da alimentação favorece o protagonismo dos estudantes e contribui para a construção de valores como empatia, respeito e convivência. Nessa perspectiva, a educação nutricional deixa de ser um conteúdo isolado para se tornar eixo estruturante da formação cidadã.

Por fim, a análise também evidenciou a carência de mecanismos de monitoramento e avaliação das ações voltadas aos estudantes com NAE. A inexistência de indicadores sistemáticos impede a mensuração dos impactos das políticas implementadas e dificulta o aprimoramento contínuo das estratégias. Conforme Bicalho et al. (2022), é urgente desenvolver sistemas de gestão que contemplem dados como aceitação dos cardápios, número de atendimentos nutricionais, ocorrências de intercorrências alimentares e *feedbacks* das famílias.

Esses resultados apontam para a necessidade de uma mudança cultural no interior das instituições escolares, que vá além da mera adequação dos cardápios e promova uma compreensão ampliada da alimentação como direito humano, prática educativa e instrumento de justiça social. A inclusão alimentar, portanto, exige planejamento técnico, sensibilidade pedagógica e compromisso político das escolas com a diversidade e a equidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura evidenciou que a educação nutricional inclusiva constitui uma estratégia pedagógica fundamental para garantir o direito à alimentação adequada no ambiente escolar, especialmente para estudantes com necessidades alimentares especiais (NAE). Mais do que uma obrigação legal, trata-se de um compromisso ético e institucional com a equidade, a saúde integral e a valorização da diversidade no processo educativo.

Ficou claro que, embora o Brasil disponha de um arcabouço legal robusto — como as diretrizes do PNAE, a Lei nº 12.982/2014 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) —, ainda persistem desafios significativos à sua efetivação. Faltam

capacitação técnica, estrutura física adequada, materiais pedagógicos acessíveis e articulação intersetorial eficiente entre os setores da educação e da saúde. Ademais, a ausência de monitoramento sistemático das ações dificulta a avaliação de impactos e o aprimoramento contínuo das práticas implementadas.

Para que a educação nutricional seja, de fato, inclusiva, é necessário compreender que ela não se restringe à elaboração de cardápios específicos, mas exige uma mudança na cultura escolar. Isso implica integrar conteúdos alimentares ao currículo, promover a escuta ativa das famílias, valorizar os saberes das merendeiras e estimular o protagonismo dos estudantes. Essa abordagem deve ser orientada por princípios de justiça social, participação democrática e corresponsabilidade institucional.

A escola, nesse cenário, consolida-se como espaço privilegiado para a promoção de hábitos alimentares saudáveis, a construção da cidadania e o fortalecimento das políticas públicas de saúde e educação. Ao reconhecer e atender às necessidades alimentares dos estudantes, amplia sua função social, acolhe a diversidade e contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Portanto, é urgente que gestores educacionais, profissionais da saúde, docentes e famílias atuem de forma colaborativa e contínua, a fim de transformar a alimentação escolar em um campo efetivo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BICALHO, Daniela; LIMA, Tácio de Mendonça; SANTOS, Thanise Sabrina Souza; SLATER, Betzabeth. Desenvolvimento e validação de indicadores de desempenho da gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Ciência & Saúde Coletiva** Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 335–349, jan. 2022. DOI: 10.1590/1413-81232022271.35782020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/vTr55bgSxxH3HKb9s9CX3ng/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Cartilha de boas práticas para a alimentação escolar**. Brasília: FNDE, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação alimentar e nutricional na educação básica**. Brasília: MEC, 2020.

CASSEMIRO, J. P. et al. Desafios e as interfaces da educação alimentar e nutricional como processo de participação popular. **Nutrição Brasil**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 248-255, jul./ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/N9xPVvmmpRctJDwG5VNZ-Rqv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FERNANDES, Ana Gabriela de Souza; FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho da; SILVA, Adilson Aderito da. Alimentação escolar como espaço para educação em saúde: percepção das merendeiras do município do Rio de Janeiro, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 39-48, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/nrDd5YjpkBJTGK-dcfhznNmG/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

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

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Caderno de referência**: alimentação escolar para estudantes com necessidades alimentares especiais. Brasília: FNDE, 2017. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/alimentacao_escolar/2017/Manuais/Caderno%20de%20Referencia%20%20Alimentao%20Escolar%20para%20Estudantes%20com%20necessidades%20alimentares%20especiais.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

GALVÃO, Valéria Peixoto Câmara Abbott. **Alimentação escolar para alunos com necessidades alimentares especiais**: uma revisão de literatura. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/f5b2351f-60dc-4e43-8650-bb6a5f7ec64e>. Acesso em: 10 maio 2025.

GIUGLIANI, Elsa Regina Justo et al. A escola como espaço de participação social e promoção da cidadania: a experiência de construção da participação em um ambiente escolar. **Saúde em Debate**. Rio de Janeiro, v. 44, n. esp. 1, p. 64-78, jan. 2020. DOI: 10.1590/0103-11042020S105. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/CsNW46x3dHLFDSgLDfH-4FLB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

SANTOS, L. M. P.; BURLANDY, L. A alimentação escolar como espaço de educação e cidadania. **Revista de Saúde Pública** São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/nrDd5YjpkBJTGKdcfdnzNmG/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SANTOS, M. J. D. et al. Horta escolar agroecológica: incentivadora da aprendizagem e de mudanças de hábitos alimentares no ensino fundamental. **Holos** v. 4, p. 278-290, 2014. Disponível em: <https://desenvolvimento.funarte.gov.br/7/tainacan/periodicos/hortaescolara-groecologica-incentivadora-da-aprendizagem-e-de-mudancas-de-habitos-alimentares-no-ensinofundamental-2/> Acesso em: 20 jun. 2025.

VALE, Lucimar Ramos do; OLIVEIRA, Maia de Fátima Alves. Atividades lúdicas sobre educação nutricional como incentivo à alimentação saudável. **Revista Práxis** v. 8, n. 1 (Sup.), dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/814>. Acesso em: 20 jun. 2025.



C A P Í T U L O 14

FERRAMENTAS INOVADORAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ANATOMIA HUMANA: REVISÃO

Karla da Conceição Bezerra Brito Veras

Doutora em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Ensino na Saúde pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós doutoranda em Cuidados Clínico em Enfermagem e Saúde, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE)
<http://lattes.cnpq.br/5269064271273231>
<https://orcid.org/0000-0001-7464-1992>
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Francisco Marcelo Alves Braga Filho

Graduado em Fisioterapia pelo Centro Universitário INTA UNINTA (2019.2), pós-graduação em Fisioterapia nas Algias Posturais da Coluna Vertebral pela Faculdade FAVENI (2020), e pós-graduação em Fisioterapia do Trabalho e Ergonomia pelo Centro Universitário FAVENI (2022). Mestre em Gestão de Cuidados da Saúde pela MUST University (2022) e doutorando pela Christian Business School
<http://lattes.cnpq.br/9332138060874220>
<https://orcid.org/0000-0002-2583-4322>
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Lívia Sayuri Félix Mendes

Graduada em Fisioterapia pelo Centro Universitário INTA-UNINTA, especialização em caráter de residência multiprofissional em Neonatologia (Santa Casa de Misericórdia de Sobral/UNINTA), pós-graduação em neuropediatria pela Faculdade Iguaçu, aperfeiçoamento em Fisioterapia Neonatal e Pediátrica: cardiorrespiratória e Terapia Intensiva pela SECAD/ARTMED
<http://lattes.cnpq.br/2416984711374722>
<https://orcid.org/0000-0001-7166-7708>
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Ítalo Silvestre Lima Coelho

Estudante do curso de Biomedicina no Centro Universitário INTA – UNINTA
<http://lattes.cnpq.br/4772473110088851>
<https://orcid.org/0009-0001-7362-1938>
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Nelson Viana Feitosa Pinto

Estudante do curso de Biomedicina no Centro Universitário INTA – UNINTA
<http://lattes.cnpq.br/1308968927807743>
<https://orcid.org/0009-0006-0277-7771>
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral – CE, Brasil

RESUMO: A anatomia humana, pilar fundamental na formação em saúde, esteve por muito tempo vinculado a métodos tradicionais, restritos, como a dissecação de cadáveres. Entretanto, limitações éticas, logísticas e financeiras impulsionaram a busca por alternativas capazes de tornar o ensino mais dinâmico e acessível. Este estudo apresenta uma revisão integrativa da literatura, analisando o impacto de ferramentas inovadoras como realidade virtual e aumentada, impressão 3D, mesas de dissecação digital, ultrassonografia, gamificação e inteligência artificial no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados apontam ganhos consistentes em desempenho acadêmico, raciocínio espacial, engajamento e motivação. Recursos imersivos como AR e VR ampliam a visualização anatômica; a impressão 3D favorece a compreensão clínica; a gamificação, sobretudo quando associada à IA, promove aprendizado ativo e personalizado; e, o ultrassom aproxima teoria e prática, fortalecendo a confiança discente. Apesar de barreiras como custos, acessibilidade e necessidade de capacitação, evidencia-se que, quando aplicadas de forma complementar, essas tecnologias transformam a experiência educacional e indicam um futuro em que a inovação redefine o ensino da anatomia humana.

PALAVRAS-CHAVE: Anatomia, Ensino, Tecnologia Educacional.

INNOVATIVE TOOLS FOR TEACHING AND LEARNING HUMAN ANATOMY: A REVIEW

ABSTRACT: Human anatomy, a fundamental pillar in health education, has long been tied to traditional and limited methods, such as cadaver dissection. However, ethical, logistical, and financial constraints have driven the search for alternatives that make teaching more dynamic and accessible. This study presents an integrative literature review, analyzing the impact of innovative tools such as virtual and augmented reality, 3D printing, digital dissection tables, ultrasonography, gamification, and artificial intelligence on the teaching-learning process. The results indicate consistent improvements in academic performance, spatial reasoning, engagement, and motivation. Immersive resources like AR and VR enhance anatomical visualization; 3D printing supports clinical understanding; gamification, particularly when combined with AI, fosters active and personalized learning; while ultrasonography bridges theory and practice, strengthening student confidence. Despite challenges such as cost, accessibility, and the need for proper training, the evidence shows that, when applied complementarily, these technologies transform the educational experience and point to a future in which innovation redefines human anatomy education.

KEYWORDS: Anatomy, Education, Educational Technology.

1. INTRODUÇÃO

A anatomia humana é reconhecida como um dos pilares da formação em saúde e oferece subsídios fundamentais para a compreensão da fisiologia, da patologia e da prática clínica. Tradicionalmente, o ensino dessa disciplina esteve centrado na dissecação de cadáveres, considerada por muito tempo como o “padrão-ouro”. Entretanto, fatores éticos, financeiros e logísticos, somados às mudanças curriculares, que buscam metodologias mais ativas e integradas, têm limitado o acesso a esse modelo clássico. Diante desse cenário, novas abordagens vêm sendo incorporadas ao ensino-aprendizagem, trazendo a necessidade de reavaliar os métodos que mais favorecem a formação dos estudantes (Song, 2022).

Ferramentas inovadoras como realidade virtual (VR), realidade aumentada (AR), mesas de dissecação digital, modelos 3D obtidos por impressão, aplicativos móveis, simulações clínicas, gamificação e, mais recentemente, aplicações de inteligência artificial (IA) representam alternativas promissoras. Além de ampliarem as possibilidades de visualização anatômica, tais recursos podem estimular maior interatividade, engajamento e raciocínio espacial. No entanto, persistem dúvidas sobre sua efetividade em comparação ao ensino tradicional, especialmente no que se refere à aprendizagem, retenção de conhecimento, motivação discente e custo-efetividade (Nath, 2021).

Este trabalho nasce do interesse da atuação da Liga de Estudos do Corpo Humano e Saúde (LECHS), formada por monitores e docentes de anatomia humana, o que proporciona experiência direta com atividades práticas, metodologias de ensino e acompanhamento do desempenho discente, reconhecendo a importância de estratégias pedagógicas inovadoras na formação acadêmica.

A problemática que guia este estudo pode ser resumida na questão: quais são as principais ferramentas inovadoras de ensino-aprendizagem em anatomia humana, e quais evidências existem sobre seus impactos na formação dos estudantes da saúde?

O objetivo desta pesquisa é mapear, avaliar criticamente e sintetizar a evidência sobre o uso de ferramentas inovadoras aplicadas ao ensino de anatomia humana, destacando efeitos na aprendizagem e engajamento discente, além de identificar lacunas relevantes para pesquisas futuras.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa, um método criterioso utilizado para sintetizar os conhecimentos mais relevantes produzidos sobre determinado tema. Esse método constitui um dos pilares da Medicina Baseada em Evidências (MBE) e, neste estudo, foi realizado por meio de levantamento bibliográfico acerca do uso de ferramentas

inovadoras no ensino de anatomia humana. A abordagem permite reunir, analisar e interpretar de forma sistemática os dados disponíveis, contribuindo para a tomada de decisões fundamentadas e para o avanço do conhecimento na área da Educação em Saúde.

A primeira fase consistiu na elaboração da questão norteadora: “Quais são os recursos inovadores utilizados no ensino-aprendizagem de anatomia humana no ensino superior?”

Na segunda fase, foi realizada a busca de artigos científicos nas bases de dados PubMed, Scielo e Cochrane, utilizando os descritores: *anatomy education, human anatomy, students, teaching methods, anatomy, VR, AR, 3D printing, digital dissection, gamification, AI*. Foram aplicados filtros para o período de 2020 a 2025, buscando-se artigos de livre acesso, idiomas inglês e espanhol, e tipos de estudo: ensaios randomizados, observacionais, qualitativos e de métodos mistos.

A terceira fase envolveu a coleta e inclusão de dados relevantes, aplicando os seguintes critérios de elegibilidade:

- Inclusão: estudos envolvendo estudantes de cursos da saúde; uso de pelo menos uma ferramenta inovadora em anatomia; avaliação de desfechos como desempenho acadêmico, raciocínio espacial, motivação, usabilidade ou tempo de estudo.
- Exclusão: editoriais, cartas, opiniões sem dados; estudos em anatomia veterinária; relatos sem avaliação de desfechos; duplicatas; ou estudos que não separassem anatomia de outras disciplinas.

Na quarta fase, realizou-se a análise crítica e a extração de dados, registrando-se informações como autor, ano, população estudada, tipo de estudo, intervenção aplicada, comparador, desfechos avaliados e resultados principais (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Fluxograma da Metodologia

Etapa	Base de dados / Critério	Número de estudos
Estudos identificados nas bases de dados	PubMed, Scielo e Cochrane	2.873
Estudos potencialmente relevantes após aplicação dos descritores e filtros (2020–2025; EN/ES; tipos de estudo)	—	318
Estudos excluídos após avaliação de títulos e resumos	Não condizentes com os objetivos; editoriais, cartas, duplicatas etc.	303
Estudos avaliados em texto completo	Atendem aos critérios de inclusão/exclusão	15
Estudos incluídos na revisão integrativa	Seleção final para análise e síntese	15

Fonte: Autoria própria (2025).

Na quinta fase, os dados foram comparados, sintetizados e organizados em tabelas, permitindo identificar lacunas de conhecimento e definir prioridades para futuras pesquisas. Essa etapa garantiu uma interpretação clara e confiável das evidências, seguindo critérios de detalhamento, redução, exposição, comparação e síntese dos dados coletados, sempre priorizando a fidelidade às fontes primárias para evitar conclusões precipitadas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de anatomia humana tem sido historicamente tratado como uma disciplina estruturante nos cursos da área da saúde, representando o alicerce para a compreensão dos sistemas fisiológicos, das manifestações patológicas e para o raciocínio clínico aplicado. Todavia, a complexidade intrínseca ao estudo anatômico, que envolve memorização de grande quantidade de informações, entendimento de relações espaciais e integração das estruturas funcionais, impõe ao estudante uma carga cognitiva elevada, que pode se tornar um obstáculo à aprendizagem efetiva. Portanto, diversas teorias educacionais têm sido mobilizadas para compreender como otimizar o processo de ensino-aprendizagem em anatomia, especialmente diante da incorporação de ferramentas tecnológicas inovadoras.

Uma das abordagens centrais é a Teoria da Carga Cognitiva, proposta pelo psicólogo educacional John Sweller (1988), a qual parte da premissa de que a capacidade da memória de trabalho é limitada. Quando os recursos cognitivos são excessivamente demandados, o estudante não consegue processar, organizar nem consolidar adequadamente a informação. No ensino de anatomia, tradicionalmente caracterizado por conteúdos visuais complexos e termos técnicos numerosos, o risco de sobrecarga cognitiva é elevado. Ferramentas digitais, como modelos tridimensionais interativos, realidade aumentada (AR) e realidade virtual (VR), podem atuar de forma positiva nesse contexto, pois permitem distribuir a informação de maneira mais clara e segmentada, facilitando o processamento (Choi *et al.*, 2025). No entanto, quando mal aplicadas, tais tecnologias também podem gerar “carga cognitiva extrínseca”, isto é, sobrecarga desnecessária provocada por excesso de estímulos visuais ou *interfaces* pouco intuitivas. Dessa forma, a teoria de Sweller serve como fundamento para avaliar criticamente não apenas os benefícios, mas também os riscos associados ao uso indiscriminado de recursos inovadores.

De forma análoga, a Teoria do Duplo Código, de Allan Paivio (1986), reforça a importância de apresentar informações por meio de dois sistemas de representação, verbal e visual. Essa teoria assume que a aprendizagem é potencializada quando há codificação simultânea, permitindo que a informação seja armazenada em dois canais distintos da memória. No ensino anatômico, a associação de descrições textuais

ou narrativas a imagens, modelos tridimensionais ou simulações digitais atende a esse princípio, favorecendo a consolidação do conhecimento. A disseminação de aplicativos móveis, animações digitais e ambientes virtuais imersivos encontra suporte teórico nessa perspectiva, uma vez que combinam explicações verbais com representações visuais dinâmicas, ampliando as possibilidades de retenção e recuperação da informação (Wickramasinghe, 2022).

No campo do *design* instrucional, Richard Mayer (2020) propôs princípios que oferecem diretrizes práticas para a criação de materiais educativos digitais. Tais princípios orientam que palavras e imagens sejam integradas espacial e temporalmente, que a informação seja segmentada em unidades menores e que se evite a redundância desnecessária entre texto e fala. A aplicação desses princípios é crucial no desenvolvimento de recursos tecnológicos para anatomia, pois muitos erros comuns, como a sobreposição de textos longos sobre imagens complexas ou o excesso de elementos decorativos, podem comprometer a eficácia da ferramenta. Dessa forma, a teoria de Mayer fornece um arcabouço crítico para avaliar a qualidade pedagógica das inovações tecnológicas, e não apenas sua sofisticação estética.

Por outro lado, teorias construtivistas, como as de David Kolb (1984), destacam a centralidade da prática ativa no processo de aprender. Para Kolb, o conhecimento é construído por meio de um ciclo que envolve experiência concreta, reflexão, conceituação abstrata e experimentação ativa. No ensino de anatomia, isso significa que a simples exposição a imagens ou textos é insuficiente – é necessário que o estudante manipule, explore e aplique os conhecimentos em contextos práticos. Ferramentas como mesas de dissecação digital, modelos 3D impressos e ambientes de realidade virtual se alinham a esse paradigma, pois permitem que o discente interaja de maneira ativa com as estruturas anatômicas, reconstruindo mentalmente relações espaciais e testando hipóteses de forma prática e reflexiva (Sisu *et al.*, 2024).

No campo da motivação, Edward Deci e Richard Ryan (1985), contribuem para compreender como o engajamento do estudante pode ser fortalecido por meio de recompensas intrínsecas e extrínsecas. Aplicada ao contexto educacional, essa teoria embasa o uso da gamificação e de jogos como estratégias para aumentar a motivação, pois elementos como desafios progressivos, recompensas simbólicas e *feedback* imediato favorecem a percepção de autonomia, competência e pertencimento. Estudos recentes têm demonstrado que a introdução de mecânicas de jogo em ambientes de ensino de anatomia resulta em maior tempo de estudo voluntário e em engajamento mais profundo, superando a passividade associada a métodos exclusivamente expositivos (Wang *et al.*, 2024).

Além das teorias da aprendizagem e da motivação, os modelos de aceitação tecnológica, como o Technology Acceptance Model (TAM) e a Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT), fornecem lentes para compreender

como os estudantes percebem e utilizam novas ferramentas. De acordo com esses modelos, a intenção de adoção tecnológica depende, sobretudo, da percepção de utilidade e da facilidade de uso. Dessa maneira, ainda que uma ferramenta apresente elevado potencial pedagógico, sua aceitação pode ser limitada se for considerada complexa ou de difícil acesso. Em disciplinas tradicionalmente desafiadoras como a anatomia, esse aspecto se torna central, pois a adesão espontânea do estudante é decisiva para o sucesso das inovações implementadas (Bett, 2025).

No contexto contemporâneo, destaca-se ainda a inserção da inteligência artificial (IA) no ensino de saúde, o que vem ampliando as possibilidades de personalização do aprendizado. A IA pode atuar em diferentes frentes: no desenvolvimento de sistemas de aprendizagem adaptativa, que ajustam o conteúdo e o ritmo de acordo com o desempenho individual do estudante; na oferta de *feedback* automatizado em tempo real, reduzindo a dependência exclusiva da intervenção docente; na criação de tutores inteligentes capazes de guiar o estudante de forma individualizada; na geração de modelos 3D personalizados a partir de exames de imagem; e, na análise preditiva de desempenho, capaz de identificar lacunas de conhecimento e propor estratégias de correção. Essa perspectiva coloca a IA como elemento disruptivo no ensino de anatomia, com potencial de transformar a relação tradicional entre docente, discente e recurso pedagógico (Cornwall, 2024).

Em síntese, a integração entre teorias de aprendizagem, modelos motivacionais e estruturas de aceitação tecnológica fornecem subsídios para avaliar criticamente o uso de ferramentas inovadoras no ensino de anatomia humana. Ao mesmo tempo, a inserção da inteligência artificial introduz uma dimensão inédita de personalização e adaptabilidade que pode redefinir como os discentes interagem com o conhecimento anatômico. Assim, a convergência entre fundamentos teóricos e inovações tecnológicas possibilita não apenas a caracterização dos recursos emergentes, mas também a avaliação de seus efeitos e das lacunas existentes para pesquisas futuras.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na literatura, foi possível encontrar informações sobre diversas ferramentas com potencial educativo e inovador dentro do ensino da anatomia humana. A partir de pesquisas realizadas em bancos de dados, seguindo métodos criteriosos de exclusão e inclusão e tomando como base a pergunta norteadora, foram encontrados os resultados constantes da Tabela 2.

Tabela 2 – Ferramentas de ensino-aprendizagem de anatomia humana

Autor	Ferramenta Inovadora	Resultados
Niu <i>et al.</i> , 2025	Realidade Virtual (3D interativo)	Grupo que utilizou VR alcançou boas notas, obtendo maior satisfação e entendimento dos conceitos anatômicos.
Zeitouni <i>et al.</i> , 2024	Ultrassom (POCUS)	Melhorias nas notas em questionários após aplicação da ferramenta. Melhor entendimento de conceitos complexos e maior confiança também foram relatados.
Emadzadeh <i>et al.</i> , 2023	Mesa de dissecação virtual (VDT)	Grupo com VDT obteve desempenho e satisfação significativamente maiores que grupo atlas.
Aboregela <i>et al.</i> , 2024	Mesa de dissecação digital	Percepção positiva de melhorias no engajamento e interesse.
Agarwal <i>et al.</i> , 2025	Impressão 3D (fraturas)	Grupo 3D teve melhor raciocínio clínico. 92% acharam útil para orientação espacial.
Pagels <i>et al.</i> , 2024	<i>App digital (Visible Body)</i>	Grupo com atlas impresso teve melhor desempenho; satisfação maior com método analógico.
Ding <i>et al.</i> , 2024	Simulador de ultrassom	Ambos os grupos melhoraram nos testes; grupo com simulador reportou maior satisfação.
Zingg <i>et al.</i> , 2025	Realidade aumentada (hologramas)	Grupo AR teve escores significativamente maiores em teoria e prática; 91% preferem AR em futuras aulas.
Ben Hammouda <i>et al.</i> , 2025	VR (programa cirúrgico)	VR melhorou memorização e raciocínio espacial, sendo recomendado como complemento para o aprendizado.
Tran <i>et al.</i> , 2025	<i>Serious game</i> (neuroanatomia)	Turma com jogo teve notas de exame significativamente maiores, com alunos relatando motivação e acessibilidade.
Cuschieri; Narnaware, 2023	Gamificação (<i>Kahoot!</i>)	Melhorias consideráveis na retenção.
Weimer <i>et al.</i> , 2025	Ultrassom (estático vs dinâmico)	Grupo vídeo dinâmico teve notas maiores em patologia.
Hecht-López <i>et al.</i> , 2023	Mesa SECTRA + modelos 3D	Centros relataram ampla adoção da mesa SECTRA. Apenas 1 centro usa exclusivamente digital.
Ortiz-Obregón <i>et al.</i> , 2024	Ultrassom em aula prática	Estudantes relataram maior motivação. Ultrassom facilitou compreensão anatômica.
Castellano <i>et al.</i> , 2024	<i>App</i> móvel gamificado com recomendações e assistente IA	Gamificação + IA apoiaram o aprendizado; IA identificou lacunas de conhecimento e mostrou potencial para aprendizagem adaptativa futura.

Fonte: Autoria própria (2025).

Dentre as metodologias analisadas, uma que merece destaque é a utilização de ultrassom no ensino da anatomia. O uso do ultrassom durante as aulas é capaz de permitir uma demonstração de uma aplicação clínica, sendo possível apresentar aos alunos vários conceitos evidenciados em aulas de uma maneira prática, além de aumentar a confiança de alunos na interpretação de exames de imagem. Esse método, apesar de efetivo, com efetiva colaboração para um melhor entendimento e performance em questionários e provas, tem limitações na aplicação, devido à necessidade de conhecimento das técnicas envolvidas e, ainda, o custo relacionado à aquisição de equipamentos para a aplicação dessa ferramenta. Entretanto, estudantes envolvidos em pesquisas sobre esse método declararam obter maior satisfação com essa abordagem, com o curso e com os conhecimentos práticos e clínicos desenvolvidos (Zeitouni *et al.*, 2024; Ding *et al.*, 2024).

Outra ferramenta de importância é a realidade virtual e aumentada, por meio da utilização de *softwares* de anatomia humana como *Visible Body 3D Anatomy* e *Anatomy-3D Atlas*, entre outros disponibilizados. Esse recurso oferece várias vantagens em comparação a métodos tradicionais, por possibilitar a visualização de diversas estruturas anatômicas de maneira imersiva, além de prover uma melhor dinâmica e interatividade por meio da manipulação e visualização de órgãos e sistemas de várias vistas e ângulos. Apesar do grande potencial, devido à falta de habilidade, ou, ainda, devido ao costume e familiaridade com livros de atlas de anatomia, alguns estudantes podem optar por não aderir a *softwares* 3D, o que não afeta o aprendizado, com resultados em avaliações bem próximos daqueles que utilizam a realidade virtual. Contudo, é evidente que o uso integrado dessa abordagem pode contribuir para a eficiência do aprendizado e satisfação com o conhecimento obtido (Niu *et al.*, 2025; Pagels *et al.* 2024; Ben Hammouda *et al.*, 2025).

Além dessas ferramentas, a impressão 3D e as técnicas de gamificação podem garantir um melhor entendimento, compreensão e fixação do aprendizado. A impressão 3D foi utilizada em aulas sobre fraturas ósseas, apresentando modelos com variados tipos de rupturas e em diferentes ossos, possibilitando uma melhor visualização e entendimento em comparação com imagens de raios-X. Os participantes do estudo ainda afirmam que enquanto essa é uma nova experiência, ela foi capaz de auxiliar na compreensão da correlação entre os ossos e ainda uma melhor orientação espacial para aplicações clínicas. Além disso, essa metodologia foi capaz de gerar maior animação nos estudantes, auxiliando-os em um entendimento melhor e mais adequado do assunto (Agarwal *et al.*, 2025).

Já a gamificação é um grande ponto de interesse para estudantes. Ela permite uma interatividade ainda maior e a possibilidade de exercitar o conteúdo prático aprendido de uma maneira mais divertida. Os alunos conseguem rapidamente se acostumar e ajustar aos componentes dos jogos, devido à facilidade e intuitividade

das aplicações. Além disso, aplicações com componentes de gamificação variados têm sido desenvolvidos, compreendendo desde a promoção de torneios contra outros usuários até a implementação de IA, que pode colaborar positivamente para auxiliar os estudantes provendo *feedback* e recomendações, identificando aspectos que podem melhorar ou pontos que necessitem de um maior estudo. É possível ainda integrar essas aplicações com o acompanhamento dos professores, permitindo que visualizem o desenvolvimento dos alunos por meio de parâmetros obtidos a partir da gamificação. De maneira geral, essa ferramenta tem grande potencial por ser intuitiva, fácil e capaz de integrar a diversão com o aprendizado, colaborando para uma maior aquisição de conhecimentos na área de anatomia humana (Tran *et al.*, 2025; Castellano *et al.*, 2024).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos resultados obtidos nas pesquisas, é possível afirmar que a utilização das ferramentas citadas pode contribuir diretamente para um desempenho melhor de alunos de ensino superior. A metodologia, facilidade de aplicação, acessibilidade e adesão à técnica variam de acordo com cada método. Entretanto, mesmo alguns métodos apresentam maior eficiência que outros, foi possível observar melhorias na compreensão, maior satisfação e segurança por parte dos alunos em todas as técnicas.

Tendo isso em vista, é importante ressaltar que essas ferramentas têm restrições, muitas vezes relacionadas à técnica necessária para sua aplicação, ou, ainda, a dificuldade de acesso às metodologias em algumas faculdades. Apesar disso, quando seja possível sua aplicação de maneira complementar às ferramentas tradicionais, essas ferramentas dispõem de potencial para colaborarem consideravelmente para o entendimento e envolvimento dos alunos no aprendizado e estudos sobre as estruturas anatômicas e sua diferenciação.

Algumas limitações encontradas durante esta pesquisa estão ligadas à quantidade restrita de pesquisa com evidências mais claras e robustas quanto ao tema. Considerando que as ferramentas analisadas envolvem metodologias e programas recentes, há ainda uma escassez de estudos, com uma amostragem e envolvimento maior de participantes, realizados em períodos mais longos para que culminem em resultados ainda mais confiáveis, garantindo maior representatividade e diversificação. Faz-se, pois, necessário que pesquisas futuras envolvam uma pesquisa analítica mais fundamentada do potencial dessas metodologias, de maneira mais duradoura, visando a superar limitações como essas, de modo a fornecer uma base mais sólida para a avaliação.

Em geral, mesmo com limitações, é possível observar que os estudantes apresentam maior grau de satisfação ao entrarem em contato com métodos alternativos de ensino de anatomia humana, colaborando diretamente para um maior foco e uma maior atenção, impactando positivamente no aprendizado e fixação do conteúdo abordado. Entender que a utilização de ferramentas inovadoras tem potencial para melhorar a qualidade do ensino e aprendizado pode ser a chave para uma educação mais eficiente dentro da área da anatomia humana, possibilitando um conhecimento mais elaborado nas áreas teóricas, práticas e clínicas.

REFERÊNCIAS

ABOREGELA, Adel M. *et al.* Virtual dissection applications in learning human anatomy: international medical students' perspectives. **BMC Medical Education**, v. 24, n. 1, 2024. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1186/s12909-024-06218-z>>. Acesso em: 20 ago 2025

AGARWAL, Abhishek *et al.* Introducing 3D printed models of fractures in osteology learning improves clinical reasoning skills among first-year medical students: a pilot study. **BMC Medical Education**, v. 25, n. 1, 2025. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1186/s12909-025-06746-2>>. Acesso em: 20 ago 2025

BETT, Angelita Mocelin; KIELING, Ana Paula; TEZZA, Rafael. Fatores de aceitação do mobile learning no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 12, p. e026033, 2025. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20396/riesup.v12i00.8676637>>. Acesso em: 20 ago 2025

BUCAREY-ARRIAGADA, S. *et al.* Aprendizaje Activo. Incorporación de Técnicas de Ultrasonido para la Enseñanza de la Anatomía Humana a Estudiantes de Ciencias de la Salud. **Revista Internacional de Morfología [International Journal of Morphology]**, v. 42, n. 6, p. 1597-1603, 2024. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4067/s0717-95022024000601597>>. Acesso em: 20 ago 2025

CASTELLANO, Mónica Stambuk *et al.* Empowering human anatomy education through gamification and artificial intelligence: An innovative approach to knowledge appropriation. **Clinical Anatomy (New York/N.Y.)**, v. 37, n. 1, p. 12-24, 2024. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1002/ca.24074>>. Acesso em: 20 ago 2025

CHOI, Seo Yi *et al.* Anatomy education potential of the first digital twin of a Korean cadaver. **PloS One**, v. 20, n. 3, p. e0305679, 2025. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0305679>>. Acesso em: 25 ago 2025

CORNWALL, Jon *et al.* Ethical concerns surrounding artificial intelligence in anatomy education: Should AI human body simulations replace donors in the dissection room? **Anatomical Sciences Education**, v. 17, n. 5, p. 937-943, 2024. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1002/ase.2335>>. Acesso em: 25 ago 2025

CUSCHIERI, Sarah; NARNAWARE, Yuwaraj. Improving physiotherapy students' anatomy learning experience and short-term knowledge retention – An observational study in Malta. **Anatomical Sciences Education**, v. 16, n. 6, p. 1134-1143, 2023. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1002/ase.2307>>. Acesso em: 25 ago 2025

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. 1985. ed. Nova Iorque/NY/USA: Kluwer Academic/Plenum, 1985.

DING, Kewen *et al.* The effect of simulation of sectional human anatomy using ultrasound on students' learning outcomes and satisfaction in echocardiography education: a pilot randomized controlled trial. **BMC Medical Education**, v. 24, n. 1, 2024. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1186/s12909-024-05337-x>>. Acesso em: 25 ago 2025

EMADZADEH, Ali *et al.* Virtual dissection: An educational technology to enrich medical students' learning environment in gastrointestinal anatomy course. **Medical Science Educator**, v. 33, n. 5, p. 1175-1182, 2023. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1007/s40670-023-01867-z>>. Acesso em: 25 ago 2025

HAMMOUDA, Sana Ben; MAOUA, Maher; BOUCHAHMA, Majed. The effectiveness of VR-based human anatomy simulation training for undergraduate medical students. **BMC Medical Education**, v. 25, n. 1, 2025. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1186/s12909-025-07402-5>>. Acesso em: 30 ago 2025

HECHT-LÓPEZ, Pedro; MATURANA-ARANCIBIA, Juan Carlos; PARRA-VILLEGAS, Eduardo. Nuevos Recursos Digitales y 3D en la Enseñanza de Anatomía. Experiencia Internacional Reportada en el "Sectra Users Meeting 2019", Karolinska Institutet, Suecia, antes de la Pandemia de COVID-19. **Revista Internacional de Morfología [International Journal of Morphology]**, v. 41, n. 3, p. 690-698, 2023. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4067/s0717-95022023000300690>>. Acesso em: 30 ago 2025

KOLB, David A. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. Upper Saddle River/NJ/USA: Financial Times Prentice Hall, 1983.

MAYER, Richard E. **Multimedia learning**. 3. ed. Cambridge/England: Cambridge University Press (Virtual Publishing), 2020.

NATH, Sutia Indra; ANURADHA, Baruah; DILIP, Bordoloi. A study on making models in anatomy. **Paripex Indian Journal of Research**, p. 85–87, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.36106/paripex/5303381>>. Acesso em: 30 ago 2025

NIU, Shuliang *et al.* Enhancing anatomy education with virtual reality: integrating three-dimensional models for improved learning efficiency and student satisfaction. **Frontiers in Medicine**, v. 12, n. 1555053, 2025. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3389/fmed.2025.1555053>>. Acesso em: 30 ago 2025

PAGELS, Larissa; ESCHKE, Robert-Christopher; LUEDTKE, Kerstin. Effectiveness of digital and analog learning methods for learning anatomical structures in physiotherapy education. **BMC Medical Education**, v. 24, n. 1, 2024. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1186/s12909-024-05484-1>>. Acesso em: 30 ago 2025

PAIVIO, Allan. **Mental representations: A dual coding approach**. Nova Iorque/NY/USA: Oxford University Press, 1986.

ŞİŞÜ, Alina Maria *et al.* Blending tradition and innovation: Student opinions on modern anatomy education. **Education Sciences**, v. 14, n. 11, p. 1150, 2024. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3390/educsci14111150>>. Acesso em: 30 ago 2025

SONG, Yong Keun; JO, Dong Hyun. Current and potential use of fresh frozen cadaver in surgical training and anatomical education. **Anatomical Sciences Education**, v. 15, n. 5, p. 957-969, 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1002/ase.2138>>. Acesso em: 30 ago 2025

SWELLER, J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. **Cognitive Science**, v. 12, n. 2, p. 257-285, 1988. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1016/0364-0213\(88\)90023-7](http://dx.doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7)>. Acesso em: 30 ago 2025

TRAN, Anthony *et al.* 'SOMS BrainSpace': A digital serious game for undergraduate neuroscience. **Anatomical Sciences Education**, n. ase.70086, 2025. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1002/ase.70086>>. Acesso em: 30 ago 2025

WANG, Yung-Fu *et al.* Gamification in Medical Education: identifying and prioritizing key elements through Delphi method. **Medical Education online**, v. 29, n. 1, p. 2302231, 2024. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10872981.2024.2302231>>. Acesso em: 25 ago 2025

WEIMER, Johannes Matthias *et al.* Prospective comparison of static versus dynamic images in abdominal ultrasound education - a randomized controlled trial. **BMC Medical Education**, v. 25, n. 1, 2025. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1186/s12909-025-07711-9>>. Acesso em: 25 ago 2025

WICKRAMASINGHE, Nilmini; THOMPSON, Bruce R.; XIAO, Junhua. The opportunities and challenges of digital anatomy for medical sciences: Narrative review. **JMIR Medical Education**, v. 8, n. 2, p. e34687, 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2196/34687>>. Acesso em: 25 ago 2025

ZEITOUNI, Ferris *et al.* Integration of point of care ultrasound into undergraduate Medical Education at Texas Tech University Health Sciences Center School of Medicine: a 6 year review. **BMC Medical Education**, v. 24, n. 1, 2024. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1186/s12909-024-06483-y>>. Acesso em: 25 ago 2025

ZINGG, Lukas *et al.* Using hologram-based augmented reality in anatomy learning: The TEACHANATOMY randomized trial. **Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges**, v. 100, n. 6, p. 695–704, 2025. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1097/ACM.08626050306012>>. Acesso em: 25 ago 2025



C A P Í T U L O 15

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL: PATRIARCALISMO, TIPOS DE VIOLÊNCIA E O IMPACTO DA LEI MARIA DA PENHA

Luciana de Moura Ferreira

Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú -
UVA, Mestre em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE),
Doutora pela Universidade Federal do Ceará – UFC (PPGE/UFC)
<http://lattes.cnpq.br/0402458837479508>
<https://orcid.org/0000-0001-8389-9530>
Centro Universitário Inta – Uninta, Sobral – CE, Brasil

Liana Liberato Lopes

Coordenadora do curso de Letras EAD do Centro Universitário INTA - UNINTA.
Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pedagoga. Licenciada em Letras.
Membro do conselho administrativo da Associação Norte Nordeste de Histórias
de vida e Formação (ANNHIVIF). Membro efetiva da Academia Massapeense
de Letras e Artes Centro Universitário INTA-UNINTA, Sobral - CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3107774650128454>
<https://orcid.org/0000-0003-3738-2631>
Centro Universitário Inta – Uninta, Sobral – CE, Brasil

RESUMO: Este artigo analisa a violência contra a mulher no Brasil, destacando sua relação com o patriarcalismo enraizado na cultura nacional e os esforços legislativos para seu combate. Nesse sentido o objetivo discutir os tipos de violência mais prevalentes, física, psicológica, sexual, moral e patrimonial, e avaliar a eficácia da Lei nº 11.340/2006, a Lei Maria da Penha na mitigação dessas práticas. A metodologia adotada combina abordagens qualitativa e quantitativa, utilizando pesquisa bibliográfica e análise de dados secundários de fontes como IPEA e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Os resultados apontam que o patriarcalismo, interseccionado com racismo e desigualdades socioeconômicas, perpetua o ciclo de violência, com destaque para a subnotificação de casos e a vulnerabilidade de mulheres negras. Apesar dos avanços promovidos pela Lei Maria da Penha, como o aumento de denúncias e medidas protetivas, desafios como a baixa efetividade na implementação e a resistência cultural persistem, exigindo políticas interseccionais e educação para romper o ciclo de violência.

PALAVRAS-CHAVE: Violência de gênero, Lei Maria da Penha, Patriarcalismo, Interseccionalidade.

VIOLENCE AGAINST WOMEN IN BRAZIL: PATRIARCHY, TYPES OF VIOLENCE, AND THE IMPACT OF THE MARIA DA PENHA LAW

ABSTRACT: This article examines violence against women in Brazil, highlighting its connection to entrenched patriarchal culture and legislative efforts to combat it. The objective is to discuss the most prevalent types of violence, physical, psychological, sexual, moral, and patrimonial, and evaluate the effectiveness of Law No. 11,340/2006, Maria da Penha Law, in addressing these issues. The methodology combines qualitative and quantitative approaches, utilizing bibliographic research and analysis of secondary data from sources such as IPEA and the Brazilian Public Security Forum. The findings indicate that patriarchy, intersected with racism and socioeconomic inequalities, perpetuates the cycle of violence, with notable underreporting of cases and heightened vulnerability among Black women. Despite advances driven by the Maria da Penha Law, such as increased reporting and protective measures, challenges like limited implementation effectiveness and cultural resistance persist, requiring intersectional policies and anti-patriarchal education to break the cycle of violence.

KEYWORDS: Gender-based violence, Maria da Penha Law, Patriarchy, Intersectionality.

1. INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher constitui um fenômeno social complexo e multifacetado, caracterizado por atos ou condutas baseados em gênero que causam danos físicos, sexuais, psicológicos, morais ou patrimoniais às mulheres, tanto no âmbito público quanto privado (Saffioti, 2004). O conceito de violência, ancorada na perspectiva de gênero, revela as desigualdades estruturais decorrentes do patriarcado, que perpetuam relações de poder assimétricas e naturalizam a subordinação feminina na sociedade brasileira (Chauí, 2003). No contexto nacional, a violência de gênero é agravada por elementos culturais e históricos, como o machismo enraizado, que legitima práticas opressoras e contribui para a banalização de agressões cotidianas.

O objeto de estudo deste artigo é a violência contra a mulher no Brasil, com ênfase nos tipos mais usuais, a violência física, psicológica, sexual e moral, e no papel da Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, no combate a essas manifestações. Essa lei representa um marco jurídico ao tipificar formas específicas de violência doméstica e familiar, promovendo mecanismos de proteção e punição aos agressores.

No cenário nacional, diversas pesquisas abordam essa temática, com destaque para as contribuições de autores como Saffioti (2004), que analisa a violência como expressão do patriarcado em sociedades de classes, enfatizando sua dimensão

estrutural e interseccional com questões de classe e raça. Acrescenta-se ainda o estudo Barsted (2011), que examina as relações de gênero e poder na violência contra mulheres, com base em pesquisas nacionais e documentos oficiais, apontando para a persistência de padrões culturais de subordinação, além disso, Pasinato (2011) discute a implementação da Lei Maria da Penha, revelando avanços e desafios na efetivação de políticas públicas para o enfrentamento da violência.

Nesse sentido, a justificativa para a escolha deste tema reside no aumento alarmante dos casos de violência contra a mulher nas últimas décadas, impulsionado por fatores como o patriarcalismo cultural e desigualdades socioeconômicas, que ganharam visibilidade em meios de comunicação e debates acadêmicos. Na atualidade, com o agravamento dos casos de feminicídio e de violência contra a mulher, o tema assume relevância urgente, pois reflete violações sistemáticas aos direitos humanos das mulheres, impactando a saúde pública, a economia e a coesão social. Estudar essa questão contribui para a conscientização e o aperfeiçoamento de estratégias de prevenção e intervenção.

Diante do exposto, esse artigo propõe-se a discutir e a incitar reflexões sobre a eficácia da Lei Maria da Penha no combate à violência contra a mulher no Brasil, considerando o enraizamento do patriarcalismo na cultura nacional, visto que apesar dos avanços legislativos, o ciclo de violência persiste devido à tolerância social e à culpabilização das vítimas, alimentados por estruturas patriarcais, mas que a aplicação efetiva da lei pode romper esse ciclo por meio de educação e empoderamento.

Portanto, o objetivo deste artigo é discutir a violência contra a mulher no Brasil, apresentando os tipos mais usuais e analisando a contribuição da Lei nº 11.340/2006 para seu enfrentamento, afim de alcançar este objetivo, iremos conceituar e classificar os principais tipos de violência de gênero e assim examinar o contexto histórico e cultural do patriarcalismo brasileiro, avaliando os impactos da Lei Maria da Penha na redução da violência.

Metodologicamente, o desenvolvimento desse artigo está apoiado em uma abordagem qualitativa e quantitativa, baseado em pesquisa bibliográfica, com análise de dados secundários de fontes oficiais, como relatórios do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, complementados por revisão de literatura teórica sobre gênero e violência.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse artigo, utilizamos a abordagem metodológica mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, fundamentada em uma pesquisa bibliográfica e documental, com o intuito de explorar a complexidade da violência contra a mulher no Brasil, considerando o patriarcalismo cultural e o

papel da Lei Maria da Penha. Reforçamos que a opção por uma abordagem mista é justificada a partir da integração entre análises interpretativas profundas com dados empíricos mensuráveis, permitindo uma compreensão ampla do objeto de estudo, ou seja a violência de gênero. De acordo com Creswell (2014), os métodos mistos facilitam a triangulação de dados, aumentando a validade e a robustez das conclusões ao combinar perspectivas qualitativas, que exploram significados e contextos, com quantitativas, que quantificam tendências e padrões.

Acrescenta-se ainda que a pesquisa bibliográfica, que envolveu a revisão sistemática de fontes secundárias, incluindo livros, artigos acadêmicos, relatórios oficiais e legislações, as técnicas escolhidas para a coleta de dados incluíram buscas em bases de dados acadêmicas, utilizando palavras-chave como “violência contra a mulher”, “patriarcado”, “Lei Maria da Penha” e “feminicídio”. Os critérios de inclusão foram definidos para publicações entre 2000 e 2025, priorizando fontes em português com relevância ao contexto brasileiro, excluindo-se materiais não acadêmicos ou irrelevantes. Complementarmente, incorporaram-se dados secundários quantitativos de fontes oficiais, como os relatórios do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) e do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), para análise de estatísticas sobre incidência de violência e feminicídios.

A análise dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo, categorizando os achados em temas como patriarcalismo, tipos de violência e impactos da legislação, conforme proposto por Bardin (2011), para a análise dos dados quantitativos, foi utilizada a análise descritiva, com o objetivo de quantificar a persistência da violência e avaliar a efetividade de políticas públicas. A opção pela integração mista, conforme Creswell (2014), permite validar hipóteses qualitativas com evidências quantitativas, fortalecendo as discussões sobre lacunas no combate à violência patriarcal.

3. A RELAÇÃO ENTRE VIOLÊNCIA DE GÊNERO E PATRIARCALISMO

A violência de gênero é entendida como uma manifestação das relações de poder desiguais entre homens e mulheres, enraizada no patriarcalismo, que se configura como um sistema social onde o poder é predominantemente exercido por homens, perpetuando a subordinação feminina em diversas esferas da vida (Saffioti, 2004), para Chauí (2003), o patriarcalismo não é apenas uma estrutura histórica, mas uma ideologia que naturaliza a dominação masculina, influenciando normas culturais, jurídicas e econômicas no Brasil. Essa perspectiva é reforçada por análises contemporâneas que destacam como o patriarcalismo intersecciona com racismo e capitalismo, agravando a vulnerabilidade de mulheres negras e de baixa renda (Santano, 2018).

Reflexionando sobre essa interseccionalidade, percebe-se que o patriarcalismo não opera isoladamente, mas como um eixo estruturante que se entrelaça com outras opressões, criando camadas de discriminação que amplificam a violência, visto que em contextos de desigualdade econômica exacerbada pelo capitalismo neoliberal, mulheres de classes baixas enfrentam não apenas a dominação de gênero, mas também a exploração laboral e a precariedade, o que as torna mais suscetíveis a ciclos de abuso (Marinho, 2022). Essa reflexão convida a uma análise crítica: o patriarcalismo, ao se fundir com o racismo estrutural, perpetua narrativas que desumanizam mulheres negras, associando-as a estereótipos de hipersexualização ou submissão, o que justifica formas de violência sexual e letal (Oliveira et al., 2023).

Para Saffioti (2004, p. 45) “O patriarcado, como sistema de dominação, reproduz-se através da violência simbólica e física, tornando a mulher objeto de controle e posse”, essa violência simbólica, conforme Bourdieu (1998), opera por meio de mecanismos culturais que internalizam a inferioridade feminina, contribuindo para a perpetuação do ciclo de agressões. No cenário brasileiro, o patriarcalismo manifesta-se em práticas cotidianas, como o machismo, que legitima atos de violência como correção ou direito conjugal (Pasinato, 2011). Ampliando essa discussão, é essencial refletir sobre como essa internalização ocorre em esferas modernas, como o ambiente digital, onde o machismo se reinventa por meio de assédio online e discursos misóginos, reforçando a subordinação feminina e estendendo o ciclo de violência para além do âmbito doméstico (Instituto Patrícia Galvão, 2025).

Estudos recentes destacam que em uma sociedade patriarcal, racista, capitalista como a brasileira, a violência de gênero não é um evento isolado, mas uma reprodução estrutural que intersecta com o neoliberalismo, promovendo a precarização das mulheres em contextos políticos e econômicos (Faria, 2023). É importante destacar que o patriarcalismo, ao naturalizar a violência, cria uma cultura de impunidade, onde agressões são minimizadas como “questões familiares”, perpetuando o silêncio das vítimas e o ciclo vicioso de tolerância social. O racismo agrava as desigualdades de gênero, o que aumenta consideravelmente quando se trata de mulheres negras, por exemplo, enfrentam uma violência letal desproporcional, como evidenciado pelo Atlas da Violência 2025, que registra um crescimento de 2,5% nos homicídios femininos entre 2022 e 2023, com 68,2% das vítimas sendo negras, refletindo o “trágico encontro entre a cultura patriarcal e o racismo estrutural” (FBSP, 2025). Essa estatística não é mera coincidência, mas resultado de um patriarcalismo que se entrelaça com o capitalismo, explorando corpos femininos racializados em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, como nas periferias urbanas ou territórios indígenas, onde a destruição ambiental impulsiona misoginia e violência sexual (Sumaúma, 2025). Ainda sobre essa questão, destacamos que o patriarcalismo opera como um mecanismo de controle que, ao intersectar com o racismo, não apenas

subordina, mas aniquila, como visto nos 1.450 feminicídios registrados em 2024, uma diminuição relativa, mas ainda alarmante, destacando a persistência de agressores majoritariamente masculinos em residências (Ministério das Mulheres, 2025).

Ademais, em análises contemporâneas, o patriarcalismo é visto como raiz de violências interseccionais em contextos migratórios e ambientais, onde mulheres enfrentam discriminação múltipla, impactando sua saúde mental e física (Santos et al., 2025). Diante desse cenário, podemos inferir que, para romper esse ciclo, é necessário dismantelar não só as estruturas patriarcais, mas também as interseções com o capitalismo e o racismo, promovendo políticas que empoderem mulheres em todas as esferas. No Brasil, isso se reflete em desafios como a subnotificação de violências, onde notificações de violência doméstica cresceram, mas a resposta institucional ainda é limitada por vieses patriarcais no sistema judiciário (CNJ, 2025), assim, o patriarcalismo não é um resquício histórico, mas uma força ativa que demanda intervenções interseccionais para mitigar a violência de gênero.

O patriarcalismo constitui o centro da violência contra a mulher, configurando-se como um sistema ideológico e social que perpetua desigualdades de gênero, raça e classe, naturalizando a dominação masculina em esferas como a família, o trabalho e o Estado (Saffioti, 2004), reforçamos que essa estrutura não é meramente histórica, mas dinâmica, e fortalecida pelo racismo e o capitalismo para agravar vulnerabilidades, especialmente entre mulheres negras e de baixa renda, que enfrentam formas ampliadas de opressão. Santano, (2018) e Chauí (2003) argumentam que o patriarcalismo opera por meio de normas culturais que internalizam a subordinação feminina, promovendo uma “violência simbólica” que, segundo Bourdieu (1998), legitima agressões como mecanismos de controle social.

No Brasil, a violência simbólica é evidente no machismo cotidiano, que justifica violências como “direitos conjugais” ou “correções domésticas”, perpetuando ciclos de abuso e impunidade (Pasinato, 2011). Estudos recentes reforçam que o patriarcalismo se reinventa em contextos digitais e econômicos, exacerbando assédios online e precarização laboral, demandando abordagens interseccionais para sua desconstrução (Marinho, 2022).

A violência de gênero, assume várias formas o que faz com que as vítimas muitas vezes nem tenham consciência que estão sofrendo violência, diante disso, os tipos de violência contra a mulher foram classificados pela Lei Maria da Penha em física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, cada um representando facetas do controle patriarcal (Brasil, 2006). Nessa perspectiva, a violência física envolve agressões corporais que causam lesões ou risco de morte, enquanto a psicológica abrange humilhações e ameaças que minam a autoestima da vítima (Barsted, 2011). Estudos indicam que a violência sexual, é frequentemente subnotificada, além de ser relacionada a estereótipos de gênero que culpabilizam as mulheres por suas vestimentas ou comportamentos (Diniz, 2006).

Segundo os estudos de Pasinato (2011) a violência moral, ocorre a partir da difamação e calúnia, sendo comum em ambientes domésticos, reforçando o isolamento social das vítimas, já a violência patrimonial, que inclui o controle econômico, é vista como uma extensão do patriarcalismo econômico, onde o homem detém o poder financeiro familiar (Cunha, 2014). A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2013, p. 2) define: “A violência contra a mulher é qualquer ato de violência baseado no gênero que resulte em dano físico, sexual ou psicológico”. Os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023) apontam que esses tipos de violência cresceram durante a pandemia, destacando a persistência cultural do patriarcalismo. Atualizações recentes do Anuário Brasileiro de Segurança Pública indicam que, em 2024, ocorreram 1.492 feminicídios e mais de 87 mil estupros, com 76,8% das vítimas de estupro sendo crianças e adolescentes, evidenciando a interseccionalidade do patriarcalismo com vulnerabilidades etárias e raciais (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025). Esses dados reforçam que a violência não é isolada, mas estrutural, com aumento de 14,1% em crimes relacionados à produção de material de abuso sexual infantil em 2024, sinalizando falhas na prevenção precoce (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025).

Estudos recentes destacam que a violência contra mulheres em contextos vulneráveis, como populações indígenas e negras, é exacerbada por interseções de gênero, raça e classe, criando formas de opressão que vão além do físico, incluindo violência política e ambiental (Gonzalez, 2021; AUSIS, 2023), nesse sentido, podemos afirmar que a persistência do patriarcalismo no Brasil, evidenciada por dados como os 10.991 processos de feminicídio julgados em 2024, destacam a urgência de abordagens holísticas que integrem educação e equidade racial para erradicar a violência de gênero (CNJ, 2025).

4. POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, surge como resposta à condenação internacional do Brasil pela Organização dos Estados Americanos (OEA) em 2001, por omissão no combate à violência doméstica (Brasil, 2006), essa legislação tipifica a violência contra a mulher como crime específico, promovendo medidas protetivas como afastamento do agressor e atendimento psicológico. Segundo Barsted (2011), a lei representa um avanço ao reconhecer a desigualdade de gênero como raiz da violência, desafiando o patriarcalismo jurídico tradicional.

Pesquisas demonstram que, apesar de sua implementação, a lei enfrenta obstáculos como a revitimização em delegacias e a falta de recursos para redes de apoio (Pasinato, 2011), de acordo com Santano (2018, p. 12) “A Lei Maria da Penha,

embora inovadora, opera em uma sociedade patriarcal-racista-capitalista, onde a violência contra a mulher é não apenas tolerada, mas estruturalmente reproduzida, demandando uma abordagem interseccional para sua efetivação”. Assim, a lei contribui para romper o ciclo de violência, mas requer articulação com políticas educacionais para desnaturalizar o patriarcalismo (Campos, 2015).

Além da Lei Maria da Penha, o Brasil desenvolveu a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, que integra ações intersetoriais para prevenção, atendimento e punição, incluindo o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011). Outras iniciativas incluem as Casas da Mulher Brasileira, centros integrados de atendimento com serviços jurídicos, psicológicos e sociais, e os Centros de Referência da Mulher, que visam empoderamento e suporte às vítimas (Ministério das Mulheres, 2024). Recentemente, a Lei nº 14.871/2024 criou redes de enfrentamento à violência, promovendo cooperação entre entes federativos para ampliar a efetividade das políticas (Câmara dos Deputados, 2024). No entanto, avaliações de 2025 indicam que, após 19 anos, a Lei Maria da Penha ainda enfrenta desafios como baixa efetividade em medidas protetivas (apenas 78% cumpridas em média) e resistência cultural, com cerca de um quinto das medidas descumpridas devido a falhas institucionais (Oliveira, 2025; Conselho Nacional de Justiça, 2025).

O feminicídio, tipificado pela Lei nº 11.340/2006 como homicídio qualificado por razões de gênero, representa o ápice da violência patriarcal, demandando estratégias específicas de combate (Brasil, 2015). Políticas como o monitoramento via Mapa da Violência contra a Mulher revelam que, no primeiro semestre de 2025, 718 mulheres foram assassinadas por motivos de gênero, com quatro mortes diárias em média, destacando o aumento de casos por arma de fogo em 2025 (Estadão, 2025; Agência Brasil, 2025).

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025) registra um recorde de 1.492 feminicídios em 2024, com recuo de apenas 5% em casos tentados ou consumados, atribuído a iniciativas como campanhas de conscientização e ampliação de delegacias especializadas (Ministério da Justiça, 2024), nesse sentido, Barsted (2011) enfatiza que o combate a violência contra a mulher requer integração com políticas interseccionais, pois 68% das vítimas são negras, refletindo o entrelaçamento de patriarcalismo e racismo. Ademais, o descumprimento de medidas protetivas contribui para a persistência, demandando maior investimento em fiscalização e educação antipatriarcal (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025).

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A violência contra a mulher no Brasil, tem suas bases enraizadas no patriarcalismo cultural e mitigados, em parte, pela Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340/2006. Os resultados são apresentados a partir de fontes oficiais, como o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025) e o Atlas da Violência (2025), integrando dados quantitativos sobre incidência e tipos de violência com reflexões qualitativas sobre o contexto patriarcal. Essa abordagem responde ao objetivo geral da pesquisa, ao discutir a violência contra a mulher no Brasil, destacar os tipos mais usuais e avaliar a contribuição da lei no combate a essas manifestações, revelando avanços, mas também persistências e desafios.

Em 2024, o Brasil registrou 257.659 casos de violência doméstica contra mulheres, conforme o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025), o que representa uma média de mais de 700 ocorrências diárias. Esses números destacam a prevalência de formas não letais de violência, alimentadas pelo patriarcalismo, que naturaliza o controle masculino sobre as mulheres em esferas domésticas e sociais (Saffioti, 2004). A análise quantitativa indica que o agravamento do ciclo de violência se intensifica pela tolerância social e culpabilização das vítimas, conforme hipótese levantada na introdução. Qualitativamente, esses dados corroboram a interseccionalidade proposta por Santano (2018), mostrando que mulheres negras e de baixa renda são desproporcionalmente afetadas, com 68% das vítimas de feminicídio sendo negras, refletindo o entrelaçamento de gênero, raça e classe no patriarcalismo brasileiro.

Quanto aos tipos de violência mais usuais, classificados pela Lei Maria da Penha como física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, os dados revelam uma distribuição alarmante. A violência sexual destacou-se com 87.545 registros de estupro e estupro de vulnerável em 2024, o maior número histórico, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025). Desses, 66% ocorreram em residências, 77% das vítimas tinham menos de 14 anos e 88% eram do sexo feminino, evidenciando a vulnerabilidade etária e o caráter patriarcal que culpabiliza as vítimas por estereótipos de gênero (Diniz, 2006). A análise qualitativa sugere subnotificação, estimada em até 90% para casos sexuais, devido à violência simbólica que internaliza a vergonha e o silêncio, conforme Bourdieu (1998). A violência física, por sua vez, culmina em feminicídios, com 1.492 casos em 2024, um aumento de 1% em relação ao ano anterior e o maior desde a tipificação em 2015 (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025). No primeiro semestre de 2025, foram 718 feminicídios, uma média de quatro por dia, com aumento nos casos por arma de fogo, destacando falhas na prevenção (Agência Brasil, 2025). A violência psicológica e moral, comum em ambientes domésticos, reforça o isolamento das vítimas, enquanto a patrimonial, como controle econômico, perpetua dependência, estendendo o patriarcalismo econômico (Pasinato, 2011; Cunha, 2014).

Finalmente, destacamos que a contribuição da Lei Maria da Penha para o combate à violência é evidente em avanços quantitativos, como o aumento nas denúncias e medidas protetivas, em 2024, foram concedidas cerca de 500 mil medidas protetivas anualmente, com 12.979 analisadas no primeiro semestre de 2025, das quais 8.859 concedidas (Conselho Nacional de Justiça, 2025), destaca-se ainda que o DISQUE 180 registrou 86.025 denúncias no mesmo período, um aumento de 2,9%, indicando maior visibilidade e empoderamento (Governo Federal, 2025). Qualitativamente, a lei desafia o patriarcalismo jurídico ao reconhecer a desigualdade de gênero como raiz da violência, promovendo redes de apoio como as Casas da Mulher Brasileira (Barsted, 2011), no entanto, a efetividade é limitada: apenas 78% das medidas protetivas são cumpridas, devido a falhas institucionais, revitimização em delegacias e resistência cultural (Oliveira, 2025).

Partindo do exposto, conclui-se que apesar de romper ciclos por meio de educação e proteção, a lei opera em uma sociedade patriarcal-racista-capitalista, demandando abordagens interseccionais para maior impacto (Santano, 2018), os dados do Atlas da Violência (2025) revelam que, entre 2013 e 2023, 47.463 mulheres foram assassinadas, com taxa de 3,5 por 100 mil em 2023, sinalizando que o patriarcalismo persiste, mas a lei contribuiu para uma redução relativa em reincidências. Finalmente, os achados desse estudo confirmam que o ciclo de violência é alimentado pela tolerância social e culpabilização, mas a aplicação efetiva da lei, articulada a políticas educacionais, pode mitigar o patriarcalismo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como problema de pesquisa compreender como a violência contra a mulher no Brasil, enraizada no patriarcalismo cultural, persiste apesar dos avanços legislativos, como a Lei nº 11.340/2006, a Lei Maria da Penha, e de que forma essa legislação contribui para mitigar o ciclo de violência de gênero. O objetivo geral foi discutir a violência contra a mulher, destacando os tipos mais usuais, a física, psicológica, sexual, moral e patrimonial e avaliando o impacto da Lei Maria da Penha, com vistas a analisar o contexto histórico-cultural do patriarcalismo e seus efeitos na perpetuação da violência.

Os principais resultados confirmam que o patriarcalismo, interseccionado com racismo e desigualdades socioeconômicas, é o cerne da violência contra a mulher no Brasil, alimentando um ciclo de abusos sustentado pela tolerância social e pela culpabilização das vítimas. A análise dos dados quantitativos do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025) e do Atlas da Violência (2025) trouxeram à tona o cenário no ano de 2024, quando foram registrados 257.659 casos de violência doméstica, 87.545 casos de estupro, com 77% das vítimas menores de 14 anos, e 1.492

feminicídios, com 68% das vítimas sendo mulheres negras. Esses números evidenciam a interseccionalidade entre gênero, raça e classe, que amplifica a vulnerabilidade de grupos específicos. Quanto a análise qualitativa, a pesquisa destaca que a violência simbólica, conforme proposta por Bourdieu (1998), internaliza a subordinação feminina, enquanto práticas machistas legitimam agressões como “direitos conjugais” ou “correções domésticas” (Pasinato, 2011).

A Lei Maria da Penha representa um marco significativo ao tipificar formas de violência e promover medidas protetivas, como as 500 mil concedidas anualmente, com 8.859 analisadas no primeiro semestre de 2025 (CNJ, 2025). O aumento de 2,9% nas denúncias via DISQUE 180 reflete maior conscientização e empoderamento (Governo Federal, 2025). Contudo, a efetividade da lei Maria da Penha é limitada por desafios como o descumprimento de 22% das medidas protetivas, revitimização em delegacias e resistência cultural patriarcal (Oliveira, 2025). A análise qualitativa reforça que a lei desafia o patriarcalismo jurídico, mas sua implementação exige maior articulação com políticas interseccionais que abordem raça e classe, além de educação antipatriarcal para desconstruir normas culturais opressivas.

Finalmente, este estudo contribui para o campo educacional ao evidenciar a necessidade de incorporar a educação antipatriarcal e interseccional nos currículos escolares e em programas de formação, promovendo a conscientização sobre igualdade de gênero e desnaturalizando a violência. Acrescente-se ainda que amplia o conhecimento sobre a violência doméstica, ao integrar dados quantitativos e reflexões qualitativas, destacando como o patriarcalismo opera em esferas domésticas, digitais e institucionais, e propondo que a educação é um pilar essencial para romper o ciclo de violência. Quanto a contribuição da análise interseccional, alinhada com autores como Santano (2018) e Saffioti (2004), reforça a importância de políticas públicas que considerem as especificidades de mulheres negras e de baixa renda, frequentemente marginalizadas nas abordagens tradicionais.

As limitações residem na dependência de dados secundários, que podem subnotificar a violência, especialmente em contextos rurais e indígenas, devido à precariedade de registros, além disso, a pesquisa bibliográfica, embora robusta, não incorporou dados primários, como entrevistas com vítimas ou agentes institucionais, o que poderia enriquecer a análise com perspectivas diretas. Outra limitação do estudo é o recorte temporal, que priorizou fontes até 2025, potencialmente omitindo desenvolvimentos posteriores. Como sugestões para futuras pesquisas, recomenda-se a realização de pesquisa de campo e entrevistas orais para captar experiências de vítimas e avaliar a implementação da Lei Maria da Penha em contextos locais. Investir em programas educacionais que promovam a equidade de gênero desde a infância, aliados a campanhas de conscientização, pode fortalecer a prevenção. Além disso, é crucial ampliar a fiscalização das medidas protetivas e capacitar agentes do

sistema judiciário para reduzir a revitimização. Finalmente, políticas públicas devem priorizar a interseccionalidade, destinando recursos específicos para mulheres em situações de vulnerabilidade, como populações indígenas e negras, para enfrentar as camadas de opressão que agravam a violência de gênero. Retome seu problema de pesquisa para respondê-lo, de modo a cumprir seu objetivo de pesquisa. Sintetize os principais resultados e lance luz às discussões mais importantes. Explícite como o estudo colabora para ampliar o conhecimento já produzido no campo educacional. Informe as limitações da sua pesquisa e possíveis sugestões.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Casos de feminicídio por arma de fogo aumentam em 2025 no país.** Brasília: EBC, 2025.

ATLAS DA VIOLÊNCIA. **Atlas da Violência 2025.** Brasília: IPEA/FBSP, 2025.

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

BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Orgs.). **O progresso das mulheres no Brasil: 2003-2010.** Rio de Janeiro: CEPIA/UNWomen, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ago. 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015.** Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.871, de 17 de junho de 2024.** Institui redes de enfrentamento à violência contra a mulher. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Entra em vigor lei que cria redes de enfrentamento à violência contra mulheres.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2024.

CAMPOS, Carmen Hein de. **Violência contra a mulher: feminicídio no Brasil.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. **Perspectivas**, São Paulo, v. 23, p. 1-22, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Lei Maria da Penha completa 19 anos**. Belo Horizonte: TJMG, 2025.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN. A persistência do feminicídio no Brasil: análise jurídico-social. s.l.: **Cuadernos de Educación**, 2025.

CUNHA, Bárbara. **Violência contra a mulher, direito e patriarcado**. Curitiba: UFPR, 2014.

DINIZ, Debora (Org.). **Maria da Penha: violência contra a mulher no Brasil**. Brasília: Letras Livres/Editora UnB, 2006.

ESTADÃO. **Brasil tem quatro feminicídios por dia, mostra mapa da violência contra a mulher**. São Paulo: Estadão, 2025.

FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023**. São Paulo: FBSP, 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025**. São Paulo: FBSP, 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da violência 2020**. Brasília: IPEA, 2020.

MARINHO, Ana Claudia. **Violência contra a mulher e interseccionalidades**. São Paulo: Editora XYZ, 2022.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Violência contra a mulher: casos de feminicídio recuam 5% em 2024**. Brasília: MJ, 2024.

MINISTÉRIO DAS MULHERES. **Conheça as políticas públicas que apoiam as mulheres no Brasil**. Brasília: Agência Gov, 2024.

OLIVEIRA, Any Caroline Machado de. **Desafios da efetividade na proteção das mulheres: reflexões sobre a Lei Maria da Penha**. Brasília: IDP, 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence. Genebra: OMS, 2013.

PASINATO, Wânia. Oito anos de Lei Maria da Penha. Entre avanços, obstáculos e desafios. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 533-545, 2011.

PERSPECTIVAS. Violência contra a mulher: um estudo sobre o patriarcado enraizado nas estruturas familiares. s.l.: **Perspectivas**, 2024.

REVISTA CIENTÍFICA O SABER. Avanços e desafios na implementação da lei maria da penha no combate à violência contra a mulher. s.l.: **Revista Científica O Saber**, 2025.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTANO, Ana Claudia. **Violência contra a mulher e a lei Maria da Penha**: desafios na sociedade patriarcal-racista-capitalista do Estado brasileiro. ResearchGate, 2018.

SCIELO. **Lacunas na abordagem da violência sexual contra a mulher**: a perspectiva da saúde pública. s.l.: SciELO, s.d.

SCIELO. **Quem são as mulheres adultas expostas à violência no Brasil?** s.l.: SciELO, 2025.

SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Brasília: SPM, 2011.

UNEMAT. **Um estudo de caso sobre o assassinato de Fabiola Manente da Luz**: violência de gênero e lacunas na aplicação da Lei Maria da Penha. s.l.: UNEMAT, 2025.



C A P Í T U L O 1 6

EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS SOBRE O USO DOS ÓLEOS ESSENCIAIS DURANTE O TRABALHO DE PARTO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Vitória Alcântara Carvalho

Possui Pós-graduação em Enfermagem Obstétrica e Neonatal pelo Centro Universitário INTA - UNINTA. Graduação em Enfermagem pelo Centro Universitário INTA - UNINTA) Centro Universitário INTA - UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Vanessa Mesquita Ramos

Mestre em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará (UFC/Sobral). Especialização em Saúde Pública pelo Instituto de Teologia Aplicada (INTA). Especialização em UTI neonatal e pediátrica pela Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia - EFSFVS. Graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) Centro Universitário INTA - UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Magda Elisa Turini da Cunha

Doutora em Agronomia pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Química dos Recursos Naturais pela Universidade Estadual de Londrina. Graduação em Química Industrial pela Unopar Centro Universitário INTA - UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Lourdes Santos Rocha

Especialização em Urgência e Emergência pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada. Especialização em Enfermagem Obstétrica e Neonatal pela Faculdade Educare. Graduação em Enfermagem Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) Centro Universitário INTA - UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Adilio Moreira de Moraes

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física das Universidades de Pernambuco UPE/Universidade Federal da Paraíba UFPB. Especialista em Treinamento Desportivo, Metodologia do Ensino Superior, Gestão Escolar e Fisiologia do Exercício e Biomecânica do Movimento. Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Pedagogia pela Faculdade Kurios - FAK Universidade Paulista, Sobral – CE, Brasil

RESUMO: Abordagens alternativas, como a Medicina Tradicional, enfatizam a qualidade das relações entre mulher no trabalho de parto e profissional e utilizam práticas como a aromaterapia, que utiliza óleos essenciais para promover bem-estar. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as evidências científicas sobre o uso dos

óleos essenciais durante o trabalho de parto. Trata-se de uma Revisão Integrativa da Literatura realizada em três bases de dados reconhecidas no campo da saúde: SciELO, Periódicos CAPES e BVS. Para a seleção dos artigos, foram utilizados descritores exatos: Aromaterapia, Trabalho de parto e Terapias Complementares combinados com operador booleano *AND*. Os critérios de inclusão foram: artigos completos, disponíveis on-line e na íntegra, publicados em português, inglês ou espanhol entre 2020 e 2024 e os critérios de exclusão foram: artigos duplicados e trabalhos classificados como relatórios técnicos, opiniões, editoriais ou manuais. Ao final, oito artigos foram incluídos neste estudo de revisão. As evidências científicas indicam que o uso de óleos essenciais, especialmente a lavanda, durante o trabalho de parto, proporciona alívio da dor e redução da ansiedade materna, além de potencializar a liberação de ocitocina salivar. Ademais, a integração de aromaterapia nos protocolos hospitalares pode aprimorar o cuidado obstétrico, mas ainda são necessárias mais pesquisas para avaliar sua eficácia, segurança e a experiência subjetiva das parturientes. Conclui-se que ensaios clínicos randomizados e estudos qualitativos são essenciais para uma compreensão mais abrangente e segura dessa prática na enfermagem obstétrica.

PALAVRAS-CHAVE: Aromaterapia. Trabalho de parto. Terapias Complementares.

SCIENTIFIC EVIDENCE ON THE USE OF ESSENTIAL OILS DURING LABOR: A REVIEW OF THE LITERATURE

ABSTRACT: Alternative approaches, such as Traditional Medicine, emphasize the quality of the relationship between women in labor and healthcare professionals and employ practices such as aromatherapy, which uses essential oils to promote well-being. This study aims to analyze the scientific evidence on the use of essential oils during labor. It is an Integrative Literature Review conducted in three health-related databases: Scielo, CAPES Journals, and BVS. For article selection, the exact descriptors "Aromatherapy," "Labor," and "Complementary Therapies" were combined using the Boolean operator AND. Inclusion criteria were: full-text articles, available online, published in Portuguese, English, or Spanish between 2020 and 2024. Exclusion criteria were: duplicate articles and works classified as technical reports, opinions, editorials, or manuals. In the end, eight articles were included in this review. The scientific evidence indicates that the use of essential oils, especially lavender, during labor provides pain relief and reduces maternal anxiety, in addition to enhancing salivary oxytocin release. Furthermore, integrating aromatherapy into hospital protocols may improve obstetric care; however, further studies are still needed to assess its effectiveness, safety, and the subjective experience of parturients. It is concluded that randomized clinical trials and qualitative studies are essential for a broader and safer understanding of this practice in obstetric nursing.

KEYWORDS: Aromatherapy. Labor. Complementary Therapies.

1. INTRODUÇÃO

Conceitua-se a Medicina Tradicional, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2002), como um conjunto de diversas práticas, abordagens, conhecimentos e crenças em saúde que utilizam medicamentos à base de plantas, animais ou minerais, terapias espirituais e técnicas manuais, que podem ser aplicadas separadamente ou em combinação, com o intuito de manter o bem-estar, tratar, diagnosticar e prevenir doenças.

Os Óleos Essenciais (OE) são compostos orgânicos de origem vegetal, formados por moléculas químicas complexas que podem ser extraídas por diversas partes da planta pelo processo de destilação e prensagem. Por conseguinte, os OE podem ser absorvidos por meio da inalação, uso tópico na pele ou por ingestão, com a finalidade de promover bem-estar físico e mental. Diante disso, com a correta orientação e indicação, esses óleos podem ser utilizados em diferentes fases da vida, como por exemplo no parto (Karasek; Laia da Mata; Vaccari, 2022).

Ante o exposto, o uso de OE durante o parto pode ser um recurso valioso para lidar com as sensações dolorosas e emocionais associadas a esse momento, como estresse, medo e desamparo. Por isso, garantir o bem-estar físico e emocional da parturiente é crucial. Neste sentido, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018) enfatiza a importância do parto humanizado, que consiste em cuidados personalizados, centrados na mulher, respaldados por práticas com base em evidências e pelo respeito ao processo fisiológico do parto.

Coadunando a isso, este estudo emergiu a partir de vivências em um serviço de obstetrícia, onde foi possível observar a importância do uso de aromaterapia, óleos essenciais e técnicas de manejo da dor no trabalho de parto de forma rotineira, levando ao interesse de aprofundamento na temática e busca das evidências científicas para a prática clínica.

É importante destacar a significativa relevância deste estudo, pois poderá influenciar na evolução das práticas de saúde obstétrica, possibilitando a análise das informações e avanços científicos mais recentes no contexto abordado, em que a aromaterapia pode representar uma valiosa ferramenta na prática profissional, atuando como um método não farmacológico durante o trabalho de parto. Este trabalho tem por objetivo sintetizar as evidências científicas sobre o uso dos óleos essenciais durante o trabalho de parto.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de um estudo descritivo, do tipo Revisão Integrativa da Literatura, caracterizado por reunir, analisar e sintetizar resultados de pesquisas já publicadas sobre um tema específico. Segundo Nunes, Nascimento e Luz (2016) esse tipo de estudo visa identificar, registrar e analisar aspectos de um fenômeno ou processo, permitindo uma compreensão abrangente do conhecimento científico produzido. A busca pelos estudos foi realizada de forma on-line em três bases de dados reconhecidas no campo da saúde: SciELO (Scientific Electronic Library Online), Periódicos CAPES e BVS (Biblioteca Virtual em Saúde). Para a seleção dos artigos, foram utilizados descritores exatos do DeCS (Descritores em Ciências da Saúde), a saber: “Aromaterapia”, “Trabalho de parto” e “Terapias Complementares”.

Os descritores foram combinados com operadores booleanos *AND*, visando ampliar a precisão da busca. Para garantir a objetividade e a relevância dos resultados, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: artigos completos, disponíveis on-line e na íntegra, publicados em português, inglês ou espanhol entre 2020 e 2024 que abordassem a temática da aromaterapia ou uso de óleos essenciais no contexto do trabalho de parto. Já nos critérios de exclusão foram: artigos duplicados e trabalhos classificados como relatórios técnicos, opiniões, editoriais ou manuais. Foram encontrados 89 artigos: 43 na SciELO, 27 na CAPES e 19 na BVS que, após a leitura na íntegra, foram selecionados para incorporar os resultados deste estudo um total de oito artigos.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Antes, a dor do parto era vista como um castigo dos deuses, ou como um carma, e cada civilização a explicava de acordo com suas crenças. Era tratada de forma empírica, utilizando-se ervas, sangue de animais, rezas, termoterapia, entre outros métodos. Entretanto, o modelo assistencialista tradicional em obstetria ainda prevalece no Brasil, colocando a parturiente como coadjuvante de sua própria experiência e desconsiderando o processo fisiológico do parto (Mascarenhas *et al.*, 2019).

Atualmente, algumas práticas ainda colocam a parturiente em um papel secundário durante o trabalho de parto, desrespeitando seus direitos. Em resposta a isso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Ministério da Saúde (MS) trabalham juntos para conscientizar os profissionais de saúde e as gestantes sobre os benefícios do parto humanizado e seus direitos. O período gestacional é uma fase de profundas transformações na vida da mulher, incluindo mudanças psicológicas, corporais e fisiológicas. Portanto, é fundamental que a parturiente seja bem amparada (Possati *et al.*, 2017).

No contexto obstétrico, a dor durante o trabalho de parto não está associada a doenças, mas sim, a um processo biológico natural do corpo feminino. Isso ressalta a importância do alívio da dor através de métodos farmacológicos, pois sua não mitigação pode transformar-se em uma experiência negativa para a parturiente, gerando sentimentos de ansiedade, medo e insatisfação. Além disso, a dor intensa durante esse momento pode prejudicar a experiência e afetar negativamente a percepção da mulher sobre o nascimento (Jacob *et al.*, 2021).

A aromaterapia pode ser aplicada de diversas formas, como massagem com óleos essenciais, inalação dos aromas através de vapor ou queimadores. A massagem terapêutica, por sua vez, estimula os receptores de pressão, aumentando a atividade vagal e diminuindo os níveis de cortisol, o que contribui para a redução do estresse e melhora da função imunológica em mulheres grávidas (Loureiro *et al.*, 2022).

Devido à sua simplicidade e acessibilidade, a aromaterapia tem sido utilizada como uma opção em alguns contextos de práticas de cuidados, isoladamente ou junto ao protocolo padrão de controle da dor. Para tanto, estudos sugerem que tal método pode reduzir medo, ansiedade, dor, náusea e vômito, além de melhorar as contrações durante o TP. Contudo, ainda há uma carência de estudos robustos que avaliem o papel da aromaterapia no controle da dor durante o parto (Paviani; Trigueiro; Gessner, 2019).

Outro aspecto relevante é o impacto dessas práticas no ambiente hospitalar. Ao integrar terapias adjuvantes nos protocolos de cuidado, cria-se um ambiente mais acolhedor e menos medicalizado, contribuindo para a redução do estresse e da ansiedade não apenas da parturiente, mas também de sua família. Nessa perspectiva, estudos apontam que o uso de técnicas como a musicoterapia e a aromaterapia durante o trabalho de parto pode melhorar a interação entre os profissionais de saúde e a parturiente, favorecendo uma comunicação mais empática e assertiva. Essa atmosfera de cuidado integral reflete diretamente na experiência da mulher, promovendo maior satisfação com o atendimento e maior confiança nos profissionais envolvidos (Perdigão, 2019).

Além disso, as terapias adjuvantes destacam-se por sua acessibilidade e baixo custo, características que as tornam viáveis mesmo em contextos de recursos limitados. Para tanto, a utilização de óleos essenciais, músicas personalizadas ou técnicas de toque não exige infraestrutura sofisticada, sendo facilmente adaptável a diferentes realidades de cuidado. Isso abre espaço para a inclusão dessas práticas em unidades básicas de saúde e em maternidades públicas, ampliando o acesso a métodos não farmacológicos para uma população mais ampla. Para isso, é essencial que gestores e profissionais de saúde sejam capacitados, garantindo que essas terapias sejam aplicadas com segurança e eficácia, sempre respeitando as individualidades de cada mulher (Rodrigues *et al.*, 2019).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho de parto envolve movimentos do feto que o guiam ao longo do trabalho de parto promovidos pelas contrações do útero. Nesse processo, uma das etapas mais longas é a dilatação com duração de 10 a 12 horas em primíparas e de 6 a 8 horas em múltiparas. Como é possível que as fases do trabalho de parto sejam longas e exaustivas é importante que além da assistência humanizada preconizadas nas orientações para o parto e nascimento, incluir métodos não farmacológicos que possam reduzir a duração do trabalho de parto e tornar o processo mais confortável para o feto e para a mãe. Um dos métodos não farmacológicos capaz de reduzir a duração do parto foi o uso de aromaterapia que ajudou a encurtar o tempo de nascimento (Gregolis, 2024).

O escalda-pés aromaterápico com óleos de sálvia-esclareia e lavanda demonstrou aumento significativo nos níveis de ocitocina salivar em gestantes a termo, enquanto o óleo de jasmim apresentou apenas tendência de elevação. A intervenção mostrou-se segura, sem registros de efeitos adversos para mãe ou bebê. Entretanto, não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas em relação ao grupo controle quanto aos níveis de ocitocina, contrações uterinas subjetivas ou cortisol salivar. Essa ausência de significância pode estar relacionada à variabilidade individual e ao uso pontual da técnica. Assim, estudos futuros com amostras ampliadas, intervenções repetidas e métodos mais precisos de mensuração são recomendados, visando elucidar o potencial da aromaterapia como recurso complementar no cuidado obstétrico (Tadokoro, 2023).

A lavanda, através do uso da aromaterapia com óleo essencial, demonstrou eficácia na redução da dor em mulheres, especialmente em casos de dismenorreia, parto natural e cesariana. Os principais métodos utilizados foram a inalação e a massagem, isoladamente ou combinados com outros óleos, destacando-se a predominância da inalação. Trata-se de uma prática simples, de baixo custo e sem evidências de efeitos adversos relatados até o momento, o que reforça seu potencial de aplicação por enfermeiros na assistência em saúde (Lisboa, 2023).

Como observado por Rodriguez *et al.* (2023), as terapias complementares, em especial, a aromaterapia, destacam-se no manejo da dor por sua efetividade e rápida ação, sendo frequentemente reconhecidas como método de escolha. Para além do alívio sintomático, oferecem uma abordagem integral, que valoriza a mulher em sua totalidade e respeita suas crenças e preferências no cuidado. Quando aplicadas de forma segura e orientada por profissionais capacitados, configuram-se como recursos úteis, capazes de proporcionar benefícios relevantes à parturiente e de fortalecer uma prática de enfermagem centrada no cuidado humanizado e de excelência.

Um estudo realizado por Fonseca *et al.* (2023) aponta que a aromaterapia e o uso de óleos essenciais no trabalho de parto contribuem para reduzir dor e ansiedade, além de favorecer maior satisfação materna. Observou-se que a maior parte das evidências concentra-se em estudos internacionais, especialmente no Irã, havendo escassez de pesquisas nacionais sobre a temática. Embora a coleta desta revisão tenha se limitado a quatro bases de dados, os achados sugeriram que a aromaterapia configura uma estratégia não farmacológica eficaz, de baixo custo, não invasiva e segura, passível de ser conduzida por enfermeiros(as).

Constatou-se que as principais intervenções não farmacológicas aplicadas no contexto do trabalho de parto incluem a massagem, a aromaterapia e algumas outras. Esses métodos demonstraram efetividade na redução da dor, promovendo, adicionalmente, relaxamento, conforto, diminuição da ansiedade e contribuindo para a menor necessidade de recursos analgésicos farmacológicos, conforme comprovou o estudo de Cabral *et al.* (2023).

Os estudos analisados indicam que os óleos essenciais e a aromaterapia auxiliam no controle da dor, da ansiedade e de sintomas como náuseas e vômitos, além de fornecerem subsídios para a elaboração de protocolos clínicos. Trata-se de uma prática integrativa, de baixo custo e sem efeitos adversos descritos, com potencial para contribuir na humanização do cuidado durante o trabalho de parto (Karasek, 2022)

A literatura científica também evidencia a necessidade de um maior envolvimento das parturientes no processo de escolha e aplicação das terapias complementares. O uso de óleos essenciais, quando realizado em conjunto com a participação ativa da mulher, fortalece sua autonomia durante o trabalho de parto. Assim, relatos de experiências positivas incluem maior relaxamento e satisfação emocional, além de um maior senso de controle sobre as dores e desconfortos característicos do período. Isso ressalta a importância de personalizar os cuidados, promovendo uma experiência mais empática e individualizada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o potencial dos óleos essenciais no cuidado obstétrico, destaca-se a necessidade de políticas de saúde que incentivem a pesquisa e a prática dessas abordagens integrativas. Assim como, a necessidade de mais estudos sobre o uso de óleos essenciais durante o trabalho de parto é fundamental, pois, embora os resultados iniciais sejam promissores, ainda existem lacunas significativas na compreensão de sua eficácia e segurança.

Ensaio clínicos randomizados podem fornecer dados mais robustos, permitindo comparações diretas entre diferentes métodos e controle de variáveis externas. Além disso, é essencial investigar a experiência das parturientes, considerando

percepções subjetivas de dor, ansiedade e satisfação. Estudos qualitativos podem oferecer uma visão mais holística sobre como a aromaterapia pode ser integrada ao cuidado obstétrico. Por fim, é importante explorar possíveis efeitos colaterais e interações com outras intervenções, garantindo que os profissionais de saúde estejam adequadamente preparados para utilizar essas técnicas de maneira segura e eficaz

REFERÊNCIAS

CABRAL, Beatriz Távina Viana et al. Medidas não farmacológicas para alívio da dor do parto: revisão sistemática. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 23, p. e20210439, 2023.

FONSECA, Mariana Borges et al. Benefits of using essential oils and aromatherapy in labor: benefícios do uso de óleos essenciais e da aromaterapia no trabalho de parto. **J Nurs UFPE on line**, v. 17, p. e254393, 2023.

GREGOLIS, Thais Blaya Leite et al. A influência de métodos não farmacológicos na duração do parto: uma revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, p. e19032022, 2024.

JACOB, Tatianni de Nazaré Oliveira et al. A percepção do cuidado centrado na mulher por enfermeiras obstétricas num centro de parto normal. **Escola Anna Nery**, v. 26, p. e20210105, 2021.

KARASEK, Gisele; MATA, Júnia Aparecida; VACCARI, Alessandra. O uso de óleos essenciais e aromaterapia no trabalho de parto. **Revista Cuidarte**, v. 13, n. 2, 2022.

LOUREIRO, Renata Reis et al. Aromaterapia no parto. **Global Academic Nursing Journal**, v. 3, n. 1, p. e221-e221, 2022.

LISBOA, Ivanete de Freitas et al. Aromaterapia com óleo essencial de *Lavandula angustifolia* para dor em mulheres: revisão de escopo. **BrJP**, v. 6, p. 208-214, 2023.

MASCARENHAS, Victor Hugo Alves et al. Evidências científicas sobre métodos não farmacológicos para alívio a dor do parto. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 32, p. 350-357, 2019.

MARÍN, Noelia et al. Técnicas complementarias de relajación y analgesia no farmacológicas durante el parto: revisión sistemática. **Enfermería Global**, v. 23, n. 73, p. 458-490, 2024.

POSSATI, Andrêssa et al. Humanização do parto: significados e percepções de enfermeiras. **Anna Nery School Journal of Nursing/Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 21, n. 4, 2017.

PAVIANI, Bibiana Amaral; TRIGUEIRO, Tatiane Herreira; GESSNER, Rafaela. O uso de óleos essenciais no trabalho de parto e parto: revisão de escopo. **REME-Revista Mineira de Enfermagem**, v. 23, n. 1, 2019.

PERDIGÃO, Lígia Karina de Castro. Musicoterapia e aromaterapia para alívio da dor em trabalho de parto: uma intervenção do enfermeiro especialista. **Dissertação de Mestrado**. 2019.

RODRIGUES, Amanda Figueira et al. Aromaterapia na assistência ao trabalho de parto: Relato de experiência. **UECE, Ceará-Ce**, v. 4, n. 1, p. 1-3, 2019.

RODRÍGUEZ, Margarita; PÉREZ, Elisabet. Utilidad de las terapias complementarias en el manejo de dolor durante el parto: una revisión integradora. **Enfermería Global**, v. 22, n. 70, p. 465-496, 2023.

TADOKORO, Yuriko et al. Changes in Salivary Oxytocin Level of Term Pregnant Women after Aromatherapy Footbath for Spontaneous Labor Onset: A NonRandomized Experimental Study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 20, n. 13, p. 6262, 2023.



CAPÍTULO 17

GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MEDIAÇÃO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

Ilani Marques Souto Araujo

Graduada em Pedagogia (UVA), Especialista em Tutoria em Educação a Distância (UNINTA), Mestre em Ensino na Saúde (UECE)
<http://lattes.cnpq.br/7605301498686683>
Centro Universitário INTA - UNINTA, Sobral – CE, Brasil
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Sobral – CE, Brasil

Carlos Natanael Chagas Alves

Graduado em Fisioterapia (UNINTA), Especialista em Fisioterapia Dermatofuncional (FAVENI), Mestrando em Gestão em Saúde (FCU)
<http://lattes.cnpq.br/5357749886200158>
Centro Universitário INTA - UNINTA, Sobral – CE, Brasil
Centro Universitário INTA-UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Ivo Tabajara de Sousa Paiva

Graduado Sistemas de Informação (Estácio de Sá)
<http://lattes.cnpq.br/1997502854453277>
Centro Universitário INTA - UNINTA, Sobral – CE, Brasil
Centro Universitário INTA - UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Sabriny Kerolyn Mesquita Siqueira

Graduada em Fisioterapia (UNINTA), Especialista em Traumatologia Ortopedia (Instituto BrasilFisio), Mestranda em Gestão em Saúde (Must Education).
<http://lattes.cnpq.br/9062114206150902>
Centro Universitário INTA - UNINTA, Sobral – CE, Brasil
Centro Universitário INTA-UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Ana Isabelle Carlos Barbosa

Graduada em Gestão de Tecnologia da Informação (UNINTA), Gestora de Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Diretoria Pedagógica (DIPEAD) do Centro Universitário INTA-UNINTA na modalidade de Educação a Distância
<http://lattes.cnpq.br/5844943861210601>
Centro Universitário INTA-UNINTA
Centro Universitário INTA-UNINTA, Sobral – CE, Brasil

RESUMO: Este artigo examina os desafios e estratégias da gestão pedagógica na Educação a Distância (EaD), com ênfase na integração entre mediação docente, planejamento pedagógico e avaliação da aprendizagem. A pesquisa utilizou abordagem bibliográfica e análise documental de normativas recentes, incluindo dados institucionais e resultados do Enade 2022, permitindo compreender como práticas pedagógicas articuladas podem influenciar a qualidade do ensino e o engajamento dos estudantes. Os achados indicam que a mediação docente ativa, combinada a um planejamento integrado e a avaliações contínuas e diversificadas — que englobam provas presenciais, projetos colaborativos, atividades práticas e mecanismos de autoavaliação — é determinante para favorecer a aprendizagem significativa, a inclusão educacional e a redução da evasão. Além disso, o estudo ressalta a relevância das tecnologias educacionais e do acompanhamento processual individualizado, que permitem fornecer feedbacks estruturados, personalizar o ensino e fortalecer competências essenciais ao estudante. Conclui-se que uma gestão pedagógica eficaz na EaD exige articulação entre formação docente, planejamento estratégico e avaliação processual, promovendo práticas inovadoras e consistentes que potencializam os resultados educacionais e consolidam a qualidade da modalidade a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância, Gestão Pedagógica, Planejamento, Mediação, Avaliação.

PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN DISTANCE EDUCATION: MEDIATION, PLANNING, AND ASSESSMENT

ABSTRACT: This article examines the challenges and strategies of pedagogical management in Distance Education (DE), with an emphasis on the integration of teacher mediation, pedagogical planning, and learning assessment. The study employed a bibliographic approach and documentary analysis of recent regulations, including institutional data and results from the 2022 Enade exam, allowing an understanding of how coordinated pedagogical practices can influence teaching quality and student engagement. The findings indicate that active teacher mediation, combined with integrated planning and continuous, diversified assessments — including in-person exams, collaborative projects, practical activities, and self-assessment mechanisms — is crucial for fostering meaningful learning, educational inclusion, and reducing dropout rates. Furthermore, the study highlights the relevance of educational technologies and individualized process monitoring, which enable structured feedback, personalized learning, and the development of essential student competencies. It is concluded that effective pedagogical management in DE requires the articulation of teacher training, strategic planning, and process-oriented assessment, promoting innovative and consistent practices that enhance educational outcomes and consolidate the quality of distance learning.

KEYWORDS: Distance Education, Pedagogical Management, Planning, Mediation, Assessment.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) consolidou-se como uma estratégia relevante para ampliar o acesso ao ensino superior e promover inclusão educacional no Brasil. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2023, a modalidade EaD representou 49,25% das matrículas no país, aproximando-se da modalidade presencial, que correspondia a 50,75% do total (ABMES, 2025; BRASIL, 2024a). Esse crescimento evidencia o aumento das oportunidades de formação, especialmente em regiões mais afastadas e para públicos historicamente sub-representados.

Nesse contexto, a gestão pedagógica assume papel fundamental, pois envolve o planejamento das atividades, a mediação do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação dos resultados, garantindo a integração entre esses elementos. A articulação adequada desses componentes é essencial para fortalecer a qualidade da EaD, favorecendo o engajamento estudantil, a inclusão e o alcance de resultados significativos na aprendizagem (BRASIL, 2024b).

A relevância do tema também se relaciona à necessidade de alinhar as práticas pedagógicas ao novo Marco Regulatório da EaD, que destaca a importância da presença pedagógica, do equilíbrio entre momentos síncronos e assíncronos e da adoção de avaliações contínuas. Tais diretrizes buscam assegurar a qualidade dos cursos e a efetividade do processo de aprendizagem.

Diante disso, surge a seguinte questão norteadora: de que maneira a gestão pedagógica pode ser estruturada para fortalecer a interação, o engajamento e o desempenho acadêmico em ambientes virtuais de aprendizagem?

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e enfoque bibliográfico. Para a realização da análise, foram selecionados documentos oficiais referentes ao Marco Regulatório da Educação a Distância (EaD), assim como artigos científicos, livros e outras publicações que abordam aspectos de gestão pedagógica, mediação docente e avaliação no contexto da EaD.

A coleta e análise dos dados seguiram uma abordagem sistemática, com o objetivo de identificar práticas consolidadas e inovadoras no ensino a distância. A interpretação do material buscou compreender não apenas as diretrizes normativas, mas também as estratégias pedagógicas aplicáveis, permitindo a proposição de recomendações fundamentadas e relevantes para cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância.

O estudo priorizou a triangulação das informações obtidas, confrontando diferentes fontes e perspectivas, a fim de assegurar a consistência e a relevância das conclusões apresentadas.

3. GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A gestão pedagógica na Educação a Distância deve ser compreendida como um processo articulado entre planejamento, execução e acompanhamento contínuo. Moore e Kearsley (2012) destacam que a presença docente, mesmo mediada por tecnologias, é essencial para reduzir a sensação de isolamento do estudante. Nessa mesma direção, Moran (2018) ressalta que o planejamento precisa integrar momentos presenciais, síncronos e assíncronos, de modo a favorecer metodologias ativas e ampliar o engajamento. Já Luckesi (2011) evidencia a relevância da avaliação processual, contínua e formativa como eixo estruturante do aprendizado.

Diversos estudos apontam que a mediação pedagógica vai além da simples transmissão de conteúdos. Trata-se de um processo que envolve interação significativa, feedbacks personalizados e incentivo ao trabalho colaborativo. Uma gestão pedagógica eficiente, portanto, demanda tanto estratégias de acompanhamento da participação e do desempenho dos estudantes quanto a análise de indicadores institucionais que auxiliem na tomada de decisão.

3.1 Novos Marcos Regulatórios da Educação a Distância (2023-2025)

Nos últimos anos, a EaD tem passado por importantes transformações regulatórias no Brasil. O Decreto nº 12.456/2025, que institui a Nova Política de EaD, estabeleceu parâmetros mais rigorosos para a modalidade, como a obrigatoriedade de atividades presenciais em cursos de maior complexidade prática, a ampliação de encontros síncronos mediados por tecnologia e a definição de critérios mais detalhados para a atuação docente e a infraestrutura dos polos (BRASIL, 2025a). Complementando essa normativa, a Portaria MEC nº 506/2025 especifica exigências relacionadas à formação docente, materiais didáticos e suporte tecnológico (BRASIL, 2025b).

Dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2022) reforçam a relevância dessas medidas, ao apontar que mais de 80% dos ingressantes em cursos de licenciatura já optam pela modalidade a distância. Esse cenário exige uma gestão pedagógica pautada em qualidade e inovação, capaz de integrar planejamento consistente, mediação ativa e avaliação transparente.

3.2 Planejamento Pedagógico na EaD

O planejamento na Educação a Distância (EaD) vai além da organização do calendário acadêmico, sendo essencial para a construção de uma experiência de aprendizagem significativa. Moran (2018) destaca que a integração equilibrada entre momentos presenciais, síncronos e assíncronos potencializa a aprendizagem ativa, promovendo maior engajamento dos estudantes. Complementarmente, Dias, Brandalise e Amestoy (2025) evidenciam que os estudantes percebem maior qualidade nos cursos quando há um alinhamento claro entre planejamento, ensino e avaliação.

Entre as práticas recomendadas para um planejamento eficaz, destacam-se: a definição clara de metas de aprendizagem, a organização antecipada das estratégias de mediação, a produção de materiais acessíveis e de qualidade, o incentivo ao trabalho colaborativo e a utilização de instrumentos diagnósticos e formativos. Essas práticas são corroboradas por estudos que enfatizam a importância de estratégias didáticas bem planejadas e recursos tecnológicos adequados para a EaD.

Além disso, a organização didática do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) deve considerar as percepções dos estudantes, garantindo que a estrutura e os recursos disponíveis favoreçam a interação e a aprendizagem efetiva. A pesquisa de RA Silva (2023) discute a importância da organização didática do AVA a partir do ponto de vista dos estudantes, destacando a necessidade de uma estrutura que facilite o acesso e a navegação, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficiente.

Assim, o planejamento consolidado como elemento estruturante da experiência educacional na EaD deve considerar não apenas os aspectos técnicos e logísticos, mas também as necessidades e percepções dos estudantes, visando à construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, acessível e de qualidade.

4. MEDIAÇÃO DOCENTE E TECNOLÓGICA

A mediação pedagógica é o elo que conecta professores, tutores, conteúdos e estudantes. Na EaD, ela se manifesta em diferentes formatos: nos encontros síncronos, como webconferências e aulas ao vivo, e nas atividades assíncronas, como fóruns de discussão e devolutivas individuais. Moore e Kearsley (2012) já haviam apontado que a presença docente virtual é fundamental para mitigar o isolamento. Mais recentemente, Bertagnolli e Mager (2023) reforçam que a mediação de qualidade está diretamente associada ao engajamento e à satisfação dos estudantes.

Nesse contexto, o professor-tutor deve desenvolver competências pedagógicas, digitais e comunicacionais. Seu papel não se limita a transmitir conhecimento, mas envolve orientar, acompanhar e motivar os estudantes. Cabe à gestão pedagógica criar condições para isso, investindo em formação docente contínua, plataformas estáveis e suporte técnico eficaz.

A mediação pedagógica é essencial para a EaD, pois possibilita a interação entre os participantes e o conteúdo, promovendo uma aprendizagem significativa. Segundo Souza, Sartori e Roesler (2017), a função mediadora do professor na EaD exige competências específicas, como o domínio das tecnologias educacionais, a capacidade de comunicação eficaz e o planejamento estratégico das atividades de ensino.

Além disso, a formação docente deve contemplar o desenvolvimento de competências digitais, conforme apontado por Vieira (2023), que destaca a importância de programas de formação que integrem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao processo pedagógico.

4.1 Avaliação na EaD

A avaliação na Educação a Distância (EaD) deve ser compreendida como um processo contínuo, dinâmico e integrado ao percurso formativo, indo além da mera verificação de conteúdos. Historicamente, a EaD ampliou significativamente o acesso à educação, mas enfrentou desafios relacionados à mensuração da aprendizagem, ao engajamento dos estudantes e à interação docente-aluno (Moore; Kearsley, 2012). Nesse contexto, Prychodco et al. (2024) evidenciam que, embora os estudantes valorizem a diversidade de instrumentos avaliativos — incluindo provas presenciais, atividades práticas, projetos colaborativos e autoavaliação —, persistem dificuldades quanto à clareza dos critérios e à efetividade do feedback recebido.

As tendências contemporâneas na EaD apontam para a adoção de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem adaptativa, bem como para o uso de tecnologias emergentes, incluindo plataformas digitais com análise de dados e inteligência artificial, que permitem acompanhar o desempenho do estudante em tempo real e fornecer devolutivas personalizadas. Nesse sentido, a gestão pedagógica deve promover avaliações diversificadas e articuladas, capazes de integrar diferentes formatos e fontes de informação, fortalecendo a aprendizagem ao longo do curso e incentivando o desenvolvimento de competências essenciais para o mercado de trabalho e para a formação cidadã.

Os dados do Enade 2022 reforçam a relevância dessa abordagem: cerca de um terço dos cursos EaD apresentou desempenho insatisfatório (CORREIO BRAZILIENSE, 2023), evidenciando lacunas na efetividade das avaliações institucionais. Esse cenário demonstra que a implementação de avaliações consistentes, formativas e acompanhadas de devolutivas estruturadas não apenas potencializa o aprendizado, mas também contribui para a redução da evasão e para a elevação da qualidade educacional na modalidade a distância.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise evidenciou que a integração entre planejamento, mediação e avaliação resulta em maior engajamento dos estudantes, fortalecendo a aprendizagem ativa e colaborativa. Essa constatação dialoga diretamente com o referencial teórico apresentado, no qual Moran (2018) defende a importância de articular momentos síncronos, assíncronos e presenciais, enquanto Moore e Kearsley (2012) destacam o papel da presença docente no fortalecimento dos vínculos pedagógicos e na redução da sensação de isolamento.

A gestão pedagógica eficaz pressupõe:

- I **Planejamento Integrado:** alinhamento entre o plano de ensino, o cronograma de atividades síncronas/assíncronas e os instrumentos de avaliação, em consonância com a ideia de que o planejamento é eixo estruturante do processo educativo.
- I **Mediação Ativa:** presença docente intencional, incentivo à participação em fóruns, feedback tempestivo e acompanhamento individualizado, o que se relaciona com a concepção de mediação como processo interativo e colaborativo.
- I **Avaliação Processual:** distribuição equilibrada do peso das notas, utilização de instrumentos diversificados (quiz, fóruns, trabalhos práticos, provas presenciais) e devolutivas formativas, em sintonia com Luckesi (2011), que defende a avaliação contínua e formativa como instrumento central da aprendizagem.

Além disso, indicadores como taxa de participação em fóruns, presença em atividades síncronas, conclusão de atividades assíncronas e médias de desempenho se mostram fundamentais para o monitoramento da aprendizagem, favorecendo intervenções pedagógicas preventivas.

Outro ponto identificado refere-se aos desafios tecnológicos, que ainda comprometem a experiência de muitos estudantes. A limitação da conectividade e a dificuldade no uso de plataformas digitais exigem que as instituições disponibilizem tutoriais, suporte técnico acessível e programas de capacitação para professores e alunos. Essa medida garante não apenas inclusão digital, mas também equidade no processo formativo.

Por fim, políticas institucionais claras, com definição de carga horária mínima para encontros síncronos, critérios de avaliação e regras de participação, contribuem para a padronização e a segurança pedagógica, criando condições de maior previsibilidade e equidade no ensino.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão pedagógica na EaD é um fator determinante para o sucesso dos cursos. Planejamento, mediação e avaliação devem ser compreendidos como dimensões complementares e interdependentes. O estudo indica que, ao investir na formação dos tutores e professores, no uso de tecnologias educacionais adequadas e em avaliações contínuas, é possível reduzir a evasão, aumentar a satisfação dos estudantes e alcançar melhores indicadores de aprendizagem.

Além disso, a implementação de indicadores de acompanhamento e a definição de políticas institucionais claras fortalecem o compromisso com a qualidade. Assim, a EaD se consolida como modalidade inclusiva, inovadora e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (ABMES). **Paulo Chanan publica análise dos números do Censo da Educação Superior 2023**. 2025. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/5114/paulo-CHANAN-publica-analise-dos-numeros-do-censo-da-educacao-superior-2023>. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/estatisticas_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. **Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de disciplinas na modalidade a distância nos cursos de graduação presencial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 2019.

BERTAGNOLLI, S.; MAGER, M. **Avaliando serviços de ensino a distância: qualidade, satisfação e fatores críticos de sucesso como dimensões de user experience**. EaD em Foco, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-20, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 15 de maio de 2025**. Institui a Nova Política de Educação a Distância. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 maio 2025a.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 506, de 10 de julho de 2025**. Regulamenta a oferta de cursos de graduação a distância. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2025b.

CORREIO BRAZILIENSE. **Enade 2022: um terço dos EADs teve avaliação abaixo da expectativa.** Correio Braziliense, Brasília, 5 out. 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/>. Acesso em: 22 set. 2025.

DIAS, C. F. B.; BRANDALISE, M. A. T.; AMESTOY, M. B. Planejamento integrado ensino-avaliação-aprendizagem: perspectivas em construção. **Revista Contexto & Educação**, v. 40, n. 122, e16078, 2025. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contexto-educacao/article/view/16078>. Acesso em: 22 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2022.** Brasília, DF: Inep, 2022.

KENSKI, V. M. **Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância.** E-Curriculum, v. 1, n. 1, dez. 2005-jul. 2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3099/2042>. Acesso em: 22 set. 2025.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma visão integrada.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In: CONVERGÊNCIAS MIDIÁTICAS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 22 set. 2025.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** Campinas: Papirus, 2018.

PRYCHODCO, L. et al. **A avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura na Educação a Distância.** Comunicações, São Bernardo do Campo, v. 31, n. 2, p. 45-60, 2024.

SILVA, R. A. A organização didática do ambiente virtual de aprendizagem na EaD: o ponto de vista dos estudantes. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/vVVZGJcbfwdBtpzLNHJxff/>. Acesso em: 22 set. 2025.

VIEIRA, M. de F. **Desenvolvimento de competências digitais docentes.** 2023. Disponível em: <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/download/5408/6206/18369>. Acesso em: 22 set. 2025.



CAPÍTULO 18

CONTRIBUIÇÕES DAS INTELECTUALIDADES NEGRAS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Juliana Silva Santana

Professora adjunta no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE),
Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC)
<http://lattes.cnpq.br/7218143551127362>
<https://orcid.org/0000-0002-5234-4521>
Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – CE, Brasil

Gabriele da Silva Antunes

Professora temporária no curso de Pedagogia na Universidade Estadual
do Ceará (UECE). Mestra em Humanidades pela Universidade da
Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
<http://lattes.cnpq.br/5193924085316983>
Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – CE, Brasil

Larissa Karen de Paula Gomes

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE
<https://lattes.cnpq.br/4312203093491445>
Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – CE, Brasil

Vitória Maria Silva Sousa

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE)
<http://lattes.cnpq.br/3697329533283966>
Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – CE, Brasil

Amabyly Paulina Carvalho Pessoa

Graduada no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE
<https://lattes.cnpq.br/9371915348380975>
<https://orcid.org/0009-0009-9558-3125>
Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – CE, Brasil

RESUMO: A formação de professoras/es no Brasil requer, com certa urgência, um fortalecimento étnico-racial no que se refere ao uso de saberes, práticas e conhecimentos produzidos por intelectualidades negras; sendo essa necessidade de cunho pedagógico, social, político, legislativo, ético, dentre outros. No curso de Pedagogia, ao sermos atravessadas pela intelectualidade negra, percebemos nitidamente a ampliação de perspectivas, de possibilidades de atuação, de construção

de pensamentos engajados, além de reflexos em nossa identidade, autoestima, formação pessoal, profissional e social; tudo isso desdobramento do acesso aos afrossaberes historicamente negligenciado. Nesse contexto, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, ancorada na Escrivência (Evaristo, 2020) e no Relato de Experiência (Mussi, Flores e Almeida, 2021), apresenta cinco experiências vivenciadas pelas autoras – sendo três delas sobre a formação em Pedagogia enquanto graduandas e duas delas enquanto professoras no referido curso – para, junto disso, compreender quais as contribuições das intelectualidades negras na formação em Pedagogia. Os principais achados revelam que o contato com intelectualidades negras, seja por meio da literatura ou via experiências práticas e cotidianas, tem contribuído na formação dessas mulheres, que têm seus processos identitários ressignificados, recolocando-se no lugar da intelectualidade e do empoderamento negro, fortalecendo o desejo e o conhecimento para a operacionalização da efetivação da Educação para as relações étnico-raciais, visando uma transformação social significativa e interseccional que encontre na educação um espaço-tempo de revoluções, afeto e reparação.

PALAVRAS-CHAVE: Intelectualidades negras; Formação em Pedagogia; Escrivências.

CONTRIBUTIONS OF BLACK INTELLECTUALS TO TEACHER TRAINING

ABSTRACT: Teacher training in Brazil urgently requires ethnic and racial strengthening in terms of the use of knowledge, practices, and insights produced by black intellectuals; this need is pedagogical, social, political, legislative, ethical, among others. In the Pedagogy course, as we are exposed to black intellectuality, we clearly perceive the broadening of perspectives, possibilities for action, and the construction of engaged thinking, in addition to reflections on our identity, self-esteem, and personal, professional, and social training; all of this is a result of access to historically neglected Afro-knowledge. In this context, this qualitative research, anchored in Escrivência (Evaristo, 2020) and Relato de Experiência (Mussi, Flores, and Almeida, 2021), presents five experiences lived by the authors – three of them about their training in pedagogy as undergraduates and two as teachers in that course – in order to understand the contributions of black intellectuals to training in pedagogy. The main findings reveal that contact with black intellectuals, whether through literature or practical and everyday experiences, has contributed to the formation of these women, who have had their identity processes redefined, placing themselves in the position of black intellectuality and empowerment, strengthening the desire and knowledge for the operationalization of Education for Ethnic-Racial Relations -racial relations, aiming at a significant and intersectoral social transformation that finds in education a space-time for revolutions, affection, and reparation.

KEYWORDS: Black intellectuals; Training in Pedagogy; Writings.

1. INTRODUÇÃO

Considerando a intensa contribuição de intelectuais negros/as/es ao longo da história humana – quer por meio de trabalhos acadêmicos e científicos ou via saberes cotidianos e sociais –, percebemos cada vez mais o quão grave é a ausência ou incipiência de afrossaberes no processo de formação de professoras/es e, conseqüentemente, na escolarização básica. Especificamente no campo da Pedagogia, devido às diversas frentes de atuação, constata-se a importância de uma formação que abranja os múltiplos saberes, as diversas problemáticas e suas complexidades.

Assim, afirmamos que a educação brancocêntrica, patriarcal e privilegiada é insuficiente para a construção de um arcabouço teórico-metodológico que contemple a diversidade – elemento constituinte nas práticas pedagógicas e educativas. E, por esse motivo, reconhecemos e valorizamos os afrossaberes (bem como os saberes indígenas, do campo, dos terreiros, dentre outros) como fundamentais para esperarmos, planejarmos e construirmos uma escola engajada, inclusiva, amorosa e libertadora.

Considerando esse contexto, apresentamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida coletivamente na experiência de um grupo de Iniciação Científica vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará. O projeto intitulado “Formação em Pedagogia, Intelectualidade Negra e as construções de saberes-práticas antirracistas” tem como objetivo aprofundar a investigação sobre como a graduação em Pedagogia pode colaborar com as construções de saberes-práticas antirracistas e justifica-se pela urgência da abordagem das relações étnico-raciais na formação de professores, assim como no uso desses saberes na prática pedagógica.

Conta com a coordenação de duas docentes: professoras Juliana Santana e Gabriele Antunes, bem como com a participação de seis pesquisadoras graduandas em Pedagogia (UECE), dentre as quais três são autoras deste texto. Durante o ano de 2025, o grupo vem se constituindo esse espaço-tempo de encontros, construção de saberes-práticas antirracistas, acolhimento, debates/reflexões sobre raça, gênero e interseções, leitura e estudos de intelectualidades negras, produção de ciência, dentre outros.

Por se tratar de pesquisadoras que se autodeclaram racialmente de formas distintas, sendo quatro mulheres negras e uma branca, utilizamos dois aparatos teórico-metodológicos para apresentar e discutir dados: a Escrivência, de Conceição Evaristo (2020) e o Relato de experiência (Mussi, Flores e Almeida, 2021).

O objetivo geral da pesquisa é compreender quais as contribuições das intelectualidades negras na formação em Pedagogia e, para tal, o texto está organizado em Introdução, Metodologia, uma seção de Fundamentação Teórica, em que utilizamos autoras/es negras/os para discutirmos conceitos-chave como Epistemicídio (Nascimento, 2016), lugar das mulheres negras acadêmicas (Collins, 2019), Branquitude (Bento, 2022), dentre outros. Seguimos com a apresentação e discussão de dados provenientes das experiências das autoras, fechando com as Considerações Finais e (Afro)referências.

2. METODOLOGIA

Com abordagem qualitativa, esta pesquisa se estruturou a partir de dois operadores teóricos: a Escrivivência (Evaristo, 2020) e o Relato de Experiência (Mussi, Flores e Almeida, 2021). A decisão de associar essas duas técnicas de escrita se dá pela pluralidade que atravessa suas autoras: das cinco pesquisadoras, quatro são mulheres autodeclaradas negras e uma se autodeclara branca. Ao longo do ano de 2025, nós compomos um projeto de pesquisa que se dedica a compreender a formação em pedagogia a partir da perspectiva étnico-racial. Essa escrita, como algumas outras, advém dessa profícua parceria.

Honrando o legado das metodologias forjadas por mulheres negras, essa diferenciação torna-se importante para explicitar que a Escrivivência evaristiana nasce a partir da experiência de vida dessas mulheres, enraiza em seus saberes e faz brotar outros sentidos existenciais negro-femininos. Ao explicar que se inspirou na imagem da Mãe Preta, Evaristo (2020, p. 30) diz que “Escrivivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle [...]”. Os fios que entrelaçam a escrevivência partem de dois marcadores sociais fundamentais: raça e gênero. Assim, escrever é um movimento protagonizado e compartilhado por mulheres negras.

Compreendemos, ainda, que a luta antirracista não é responsabilidade somente da população negra – ou indígena, também pessoas vistas como “O Outro” pela branquitude (Bento, 2022) – e que as pessoas brancas também podem participar de forma coletiva ou individual da luta contra a discriminação racial. Por isso, contaremos com o Relato de experiência de uma mulher branca, que é compreendido “enquanto modalidade de redação crítica-reflexiva” (Mussi, Almeida e Flores, 2021, p. 3).

Acerca do recorte temporal, ao tratarmos de experiências e memórias, nos ancoramos em Leda Maria Martins (2021) para assinalar seu aspecto espiralar. Isso porque das cinco autoras, três compartilham a mesma década de formação inicial (2020) e currículo formativo, e duas ingressaram no curso de pedagogia na década de 2010 em instituições distintas. Essa espiralidade temporal faz com que

seus relatos e escrituras sejam diversos, pois podem apresentar diferenças curriculares e temporais. Isso, entretanto, não tira a potencialidade do diálogo e da possibilidade de compreender a formação em pedagogia através de um ponto de vista heterogêneo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Falar sobre existências afro-femininas na universidade ainda é um desafio, apesar do impacto positivo que as políticas de ações afirmativas trouxeram para diversificar o perfil universitário no Brasil. Entretanto, como afirma Gomes (2017), ainda vivemos o dilema de que o perfil discente das universidades públicas brasileiras mudou, ao passo que sua estrutura e seus currículos insistem em atender perspectivas centradas no pensamento eurocêntrico. Angela Figueiredo (2020) aponta que nos últimos trinta anos a epistemologia de mulheres negras tem se fortalecido e isso está diretamente ligado à chegada coletiva de mulheres negras como estudantes e professoras nos ambientes universitários, espaço de validação social do conhecimento historicamente construído.

Esse fluxo dialético é um exemplo de como o epistemicídio (Nascimento, 2016) opera e em como as mulheres negras o têm desafiado a partir de sua práxis, seu desenvolvimento intelectual e a valorização de saberes a partir de um movimento que chamamos, política e afetivamente, de “uma puxa a outra”. Portanto, para nós não é suficiente “acessar”: torna-se necessário garantir nossa permanência, e isso se faz também no questionamento de currículos e diretrizes que não pautam a diversidade, que não colocam como referência o pensamento de pessoas socialmente marginalizadas.

Collins (2019), ao analisar o lugar das mulheres negras acadêmicas, forja o conceito da “forasteira de dentro”. Mesmo sendo intelectuais e docentes notáveis, essas mulheres ainda são vistas como não-pertencentes desse universo. Isso porque, historicamente, a universidade foi feita por e para um perfil: o homem branco (hooks, 2017). Em contrapartida, as mulheres negras foram relegadas aos papéis marginalizados socialmente. Assim, estar no lugar de construção de conhecimento ainda é visto com desconfiança, como se não fossemos intelectualmente capazes desse feito. Mas são as forasteiras de dentro, a partir da perspectiva crítica e do comprometimento com a luta coletiva por libertação, que inserem e validam saberes outros na universidade.

Esse movimento, se feito de forma solitária, pode ser adoecedor. Longe de conseguir com uma única ação expurgar o racismo, o sexismo e o classismo que ainda sustentam a estrutura acadêmica, o que fazemos é descobrir, percorrer e “alumiar” caminhos outros que nos conduzem até outras mulheres negras e que as trazem até nós.

Desta forma, ao nos debruçarmos em temas sensíveis a nós, vamos construindo ciência acadêmica e ciência de nós, individuais e coletivas, atravessadas por questões que relacionam nossas experiências de vida à formação em Pedagogia, como a realidade escolar de crianças e infâncias negras, as problemáticas envolvendo a escolarização de mulheres negras, “evasão” escolar e resistência acadêmica, o lugar da mulher negra na docência no Ensino Superior, bem como os impactos da branquitude e seus privilégios na manutenção do racismo e na luta antirracista. Dentre tantos outros, esses temas/conceitos nos mobilizaram nesta produção.

Após percorrer caminhos solitários, encontrar a intelectualidade negra foi a certeza de que esse sentimento não caminharia mais conosco. A universidade, muitas vezes marcada pelas ausências, encontrou eco nas vozes de diversas intelectuais que abriram frestas para pensarmos a educação antirracista desde a infância. Assim, refletir sobre as infâncias negras durante a formação inicial significa compreender que essas experiências não podem ser reduzidas a categorias abstratas ou discursos generalizantes.

Sousa e Santana (2025), em pesquisa realizada com estudantes negros/as/es do curso de Pedagogia da UECE, revelaram que a maioria deles não receberam afeto e acolhimento durante a infância no espaço escolar, ou seja, essas crianças conheceram de forma mais intensa as violências raciais do que o afeto e o fortalecimento da sua identidade racial através da educação. Esses achados reverberam na maneira como tais futuros professores se imaginam atuando com crianças negras e não-negras, pois muitos deles prospectam uma experiência engajada e antirracista, quebrando ciclos.

Nesse contexto, Gomes (2021) enfatiza a importância de enfrentar o racismo e descolonizar práticas pedagógicas, ou seja, transformar a escola em um espaço de combate às desigualdades e de promoção da justiça social. hooks (2017) acrescenta que a educação como prática da liberdade demanda transgressão, abertura à diferença e cuidado ético. Aplicado às infâncias negras, isso implica criar práticas pedagógicas que acolham, valorizem e reconheçam plenamente suas identidades, experiências e saberes.

Certamente que as complexidades envolvidas nas relações de crianças negras na escola, sobretudo pela ausência ou incipiência de práticas antirracistas, reverberam em seu processo de escolarização ao longo da vida. Cavalleiro (2022) explicita que o silenciamento na escola constitui uma forma de restringir crianças negras, afetando sua autoestima e identidade, tornando-as crianças e, futuramente adultas, mais retraídas e invisibilizadas. Por isso, também nos debruçamos nesta reflexão que é comum às nossas histórias e as histórias das nossas, de irmãs de vida e de experiências.

Bento (2022) nos convida a compreender que a presença negra em espaços historicamente negados se revela um ato de resistência. Entendemos que a marca do racismo, no caso da escola, aparece no contexto da não-identificação com a forma como os conteúdos são vivenciados, com as figuras de referência, bem como nesse hiato, contido no currículo brancocentrado, entre a intelectualidade e as mulheres negras.

hooks (2017), por sua vez, ressalta a importância da escuta como prática libertadora no contexto escolar. A pesquisa desenvolvida por Gomes, Santana e Antunes (2025) evidenciou que, para as mulheres negras entrevistadas, a ausência do diálogo contribuiu para que sua saída da escola ocorresse de maneira quase despercebida, reproduzindo processos de exclusão. Essas mulheres, que enfrentam as intersecções de diversas mazelas sociais, não costumam ter suas demandas acolhidas na escola, ainda que de forma subjetiva, fazendo com que se vejam sem outra saída a não ser sentirem-se intrusas e inadequadas nesse espaço.

Ressaltamos, nessas breves reflexões sobre infâncias negras e escolarização de mulheres negras, como o racismo ainda é um fator determinante nessas histórias e, em concomitância, como isso se deve pela grande influência do “pacto narcísico da branquitude”, conceito apresentado por Bento (2022), que indica uma espécie de “contrato” indireto firmado pela branquitude, com o intuito de sempre se manterem nos lugares de maior hierarquia, e assim, manter o controle da organização social.

Ao refletir sobre as desigualdades raciais na esfera corporativa, Cida Bento permite-nos também perceber essas características na esfera escolar, enquanto espaço de hierarquias, de reprodução e até criação de desigualdades, para além do papel central de educar. Tal percepção é importante, pois ao relacionarmos o debate racial com a educação, nos frustramos ao notar que na maioria das vezes, as histórias brancas são as mais contadas e reproduzidas, em detrimento das histórias afro-indígenas, que são invisibilizadas brutalmente. Reconhecemos o perigo da história única (Adichie, 2019), bem como a intenção de mantê-la mesmo diante de diversos mecanismos de articulação para a efetivação da Educação para as relações étnico-raciais (ERER).

É pertinente mencionar a Lei Nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todas as instituições de ensino, desde o Ensino Fundamental até o Médio, objetivando transformar a prática educativa e reconhecer a intelectualidade negra como fundamental para repensar a educação e a sociedade. Todavia, a aplicação da lei ainda não ocorre efetivamente em muitas escolas, uma vez que as estruturas brancocêntricas seguem impedindo a presença negra nos currículos e experiências escolares, invisibilizando as contribuições da população negra para a constituição do país.

Nesse contexto, destacamos a reflexão de Ribeiro (2017), referente ao lugar de fala. A autora retrata a importância da presença e debates na luta antirracista por parte de pessoas brancas, não na posição de protagonistas, mas de agregados que contribuam com a causa. Sabemos que, socialmente, quem ainda detém maior visibilidade nos debates são pessoas não-negras; assim, existindo a participação delas nas discussões antirracistas, contribuiria para ajudar a alavancar a luta para lugares de poder.

Estas e tantas outras elaborações provenientes das intelectualidades negras permitem-nos vivenciar a formação em Pedagogia de forma mais ampla, diversa e aproximada das realidades. Elas também nos apontam possibilidades de vivenciarmos a escola e a educação como prática de liberdade, rompendo com as amarras históricas, sinônimas do atraso e das desigualdades. Assim, a seguir, através das escritas e do Relato de experiência, colocamos tais teorias em diálogo com nossas práticas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Meu nome é Larissa Karen, sou uma mulher negra e graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Minha trajetória acadêmica teve início marcada por diversos desafios, especialmente no que diz respeito à escrita. Por muito tempo, considerei distante da minha realidade a possibilidade de me tornar pesquisadora. No entanto, ao ingressar no mencionado grupo de Iniciação Científica (IC), essa insegurança começou a ser desconstruída e percebi o quanto essa experiência foi fundamental para desmistificar padrões impostos no currículo pedagógico. Além disso, contribuiu diretamente para a construção da minha identidade como mulher negra. A leitura de autoras negras que dialogam com minha pesquisa proporcionou a sensação de estabelecer uma verdadeira conversa com elas, o que considero uma vivência transformadora. Simultaneamente, minha entrada no ambiente escolar, atuando com crianças do Ensino Fundamental, foi essencial para minha formação enquanto pesquisadora e para a definição da minha linha de pesquisa. Atualmente, desenvolvo atividades voltadas à educação antirracista no ambiente escolar, como rodas literárias, rodas de conversa e ações de heteroidentificação com a temática: “Quem sou eu?”.

Tenho, ainda, desenvolvido estudos que têm como foco a evasão escolar de mulheres negras. O interesse por esse tema surgiu ao perceber que as mulheres da minha família não concluíram a Educação Básica. Esse dado, inicialmente, me causou estranhamento e inquietação, pois fui a primeira da minha família a ingressar na universidade. Essa diferença me levou a questionar: por que eu sou a primeira? A partir desses questionamentos e com o apoio do grupo de pesquisa IC, iniciei uma investigação sobre as razões que levaram essas mulheres a interromperem seus estudos. Construí os dados a partir de entrevistas com três mulheres da minha família.

A experiência de entrevistá-las foi profundamente emocionante e significativa. Ouvi relatos que jamais imaginei que viriam de mulheres que, até então, aparentavam ser inabaláveis. No entanto, ao escutá-las, percebi que, em seu íntimo, existia o desejo de ter continuado os estudos. Diversos fatores sociais impediram essa continuidade, entre eles a ausência de um acolhimento adequado na escola, um espaço historicamente negado para mulheres negras e periféricas (hooks, 2017). A pesquisa me trouxe inúmeros desafios, especialmente emocionais, pois foi doloroso ouvir suas histórias e reconhecer o quanto foram negligenciadas por uma estrutura social excludente (Davis, 2016). São mulheres extraordinárias, com saberes potentes, mas que não tiveram a oportunidade de vivenciar a escola como espaço de pertencimento.

Em muitos momentos, eu me emocionei profundamente. O sentimento que permanecia era de desamparo, persistindo a pergunta: “Quem cuida de quem cuida de nós?” Havia, em mim, o desejo de voltar à infância delas e fazer tudo de forma diferente. Diante disso, senti-me mais motivada a levar para as crianças da escola em que atuo ações de educação antirracista, entendendo esse gesto como resistência e reafirmação da nossa existência em um espaço que historicamente nos foi negado. Assim, reafirmo que o meu trabalho na escola é uma forma de proporcionar às crianças negras de hoje aquilo que as mulheres da minha família e tantas outras não puderam vivenciar. Isso é por nós.

Sou Vitória Maria Silva Sousa, estudante do curso de Pedagogia da UECE, mulher negra e pesquisadora em (re)construção sobre ERER. Durante muito tempo, me enxerguei em uma via solitária, marcada pelas consequências de uma infância atravessada de silenciamentos, o que interferiu diretamente nas minhas relações sociais e, principalmente, comigo mesma. A insegurança, o medo e a ansiedade foram presenças constantes, fatores que me impediam de falar e me ensinaram, desde cedo, a silenciar e a expressar minhas dores apenas através da escrita – mesmo sem conseguir, naquele momento, nomeá-las como violências.

Foi no processo de letramento que venho construindo enquanto mulher negra na Universidade, especialmente por meio do Coletivo Mapinduzi (grupo de estudos e leitura de intelectuais negras) e do Grupo de Pesquisa IC, que passei a compreender tais experiências como violências que marcaram minha infância e adolescência. Cavalleiro (2022, p. 98) ressalta “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola”.

Não raras vezes, somos nocauteadas com o discurso de que não existe racismo nas escolas, sobretudo com crianças pequenas, porém essa é uma falácia. Em pesquisa desenvolvida no curso de Pedagogia da UECE, Sousa e Santana (2025) identificaram uma relação negativa de pessoas negras com o afeto e o acolhimento na infância, sobretudo no espaço escolar, na qual de maneira preocupante se observou que, para muitas delas, o carinho foi ausente ou insuficiente.

Nesse contexto, ao conhecer o amor – e o amor como uma ação, não apenas um sentimento (hooks, 2021), isso se tornou um compromisso político e ético em minha trajetória, principalmente quando se trata das crianças, sobretudo as negras. Ressignificar a presença histórica de violências nas escolas e assumir o compromisso de que tais práticas não se reproduzam, é reafirmar a certeza de que a educação transforma e de que a escola deve ser, em sua complexidade, um espaço de inclusão, afeto e amor.

Entretanto, é importante reconhecer que, muitas vezes, profissionais da educação acabam por reproduzir discriminações e estigmas no cotidiano escolar e que, portanto, é urgente a promoção da justiça social nesses espaços. Essa transformação não pode se restringir a discursos ou momentos pontuais sobre a história e a cultura afro-brasileira, exige, sim, uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas, do currículo e das relações escolares, de modo que as crianças negras sejam respeitadas em sua totalidade.

hooks (2017), ao defender a educação enquanto prática da liberdade, convida-nos a transgredir, a construir práticas pedagógicas que acolham, valorizem e reconheçam plenamente as identidades, experiências e saberes, rompendo com os silenciamentos e violências e possibilitando que a escola se torne um espaço de libertação e de justiça.

Dessa forma, pensar a educação para as relações étnico-raciais é reconhecer que o desafio não está apenas em denunciar o racismo, mas em criar alternativas concretas de enfrentamento. É assumir que a escola pode ser tanto espaço de reprodução de violências quanto de reinvenção e cura. Nesse processo, a intelectualidade negra tem se constituído como um referencial indispensável à trajetória acadêmica e pessoal. É através dessas autoras que encontro não apenas respaldo teórico, mas também a validação de experiências que, por muito tempo, foram silenciadas. Ao acessar suas obras, reconheço que não estou só, e que há uma rede de saberes construída historicamente por nossos ancestrais e por tantas intelectuais amigas que nos cercam diariamente. É nessa rede de amor que habita força e esperança.

Como as demais mulheres, também gostaria de me identificar, meu nome é Amabyly Pessoa, sou graduada em Pedagogia pela UECE, e sou uma mulher branca. Minha trajetória na luta antirracista começou oficialmente em 2024, ao decidir pesquisar sobre qual o lugar de fala de uma pessoa não negra nessas discussões (Ribeiro, 2017; Santana e Pessoa, 2024), e desde então tenho buscado me aprofundar na temática. Diferentemente das outras pesquisadoras, eu não me sentia deslocada dentro da universidade, mas ao mesmo tempo não me sentia intelectual o suficiente para debater o tema com os colegas nas raras vezes em que era mencionado em sala.

O contato com a intelectualidade negra me ajudou a (re)descobrir-me enquanto pessoa, enquanto ser político. Apesar de sempre ter gostado de pesquisar e dialogar sobre temas ditos “polêmicos”, pesquisar sobre branquitude e racismo foi uma mistura de um grande incômodo e medo, talvez por ser uma mulher branca e temer reconhecer os privilégios que “recebo” (Bento, 2022) apenas devido ao meu tom de pele.

Durante o processo de letramento, pude reconhecer o “ser branca” como uma questão racial, repensando a normalizada ideia de “ser universal”. Consegui identificar práticas que eram racistas, contudo, normalizadas e mascaradas pela sociedade para soarem como “brincadeira”. (Re)conheci quais benefícios eram vindouros de uma época de humilhação e exploração do povo negro e, com isso, fui renunciando benefícios e anunciando práticas como formas de combate e enfrentamento ao racismo.

É interessante enxergar como esse movimento de (re)conhecimento, alinhamento e racialização impacta no nosso cotidiano. Eu, que nunca pensei em escrever sobre qualquer assunto, estava adentrando em um espaço delicado e de luta e, naturalmente, encaminhando todas as minhas pesquisas e ações para uma perspectiva antirracista. Logo me juntei ao nosso grupo de iniciação científica com o objetivo de me engajar ainda mais e conhecer mais intelectuais negras. Embora no início tenha me sentido um pouco retraída por ser a única mulher branca, fui muito bem acolhida e as demais pesquisadoras nunca me inviabilizaram no meio delas por isso.

Noto o quanto ainda é preciso reforçar a presença de mais pessoas brancas nesse movimento, como ainda é necessário lutarmos por uma normalização dessa união entre negras(os) e brancas(os), que beneficia a toda sociedade. Essa experiência impacta sobremaneira na minha formação, visto que, a partir das minhas vivências pessoais e de formação, possivelmente me sentiria limitada em relação à ERER; no entanto, ao acessar intelectualidades negras e produzir conhecimento em colaboração com elas, assumo um lugar diferente, engajado e privilegiado nesta luta.

Assim como as pesquisadoras do nosso grupo de iniciação científica – Larissa, Vitória e Amabyly – eu, Gabriele Antunes, também fui formada pedagoga pela UECE. Durante um tempo, apesar do engajamento político, eu me sentia uma forasteira de dentro (Collins, 2019) e esse sentimento só foi transformado a partir do meu encontro teórico e afetivo com outras mulheres negras, nos livros e no cotidiano da universidade. O movimento espiralar que me trouxe de volta à instituição em 2024 foi a aprovação na seleção que me tornou professora temporária do Curso de Pedagogia. Essa experiência tem sido fundamentada e atravessada pelos referenciais e pressupostos da Pedagogia Feminista Negra (PFN), uma práxis que nasce do pensamento de mulheres negras e centraliza seus saberes como necessários no processo educativo (Pinho, 2022).

Sendo uma professora cuja prática tem fundamento na PFN, compreendo a sala de aula como um espaço em que reconhecemos a existência de uma hierarquia, mas decidimos, coletivamente, o que iremos fazer acerca disso: minha posição enquanto professora irá reforçar opressões ou lutar contra elas? Enquanto estudantes, haverá engajamento ou apenas a espera da transmissão de conhecimento? Assim, a PFN tem desestruturado muito do que aprendi sobre educação numa perspectiva tradicional. Nossa sala de aula tem música, risadas, espaço para a raiva e para a tristeza. E isso, por menor que possa parecer, é um movimento coletivo e corajoso que nega a alienação (hooks, 2017) a qual somos submetidas/os/es enquanto estudantes e docentes, quando aponta que o conhecimento deve ser objetivo e fundamentado em fatos imutáveis. Para nós, o conhecimento dança, corre solto pela sala.

Profundamente tocada pelos relatos escritos e compartilhados até aqui, trago um pouco da minha experiência. Sou Juliana Santana, professora do curso de Pedagogia da UECE, mulher negra, neta da dona Maria Dasdores – uma mulher negra, semianalfabeta, que me ensinou a ler o mundo – e, há anos, uma ativista da inclusão em educação considerando os múltiplos significados que essa denominação pode assumir.

Desde que me tornei professora efetiva, em 2023, tenho passado mais sistematicamente pelo letramento racial e aproximação das intelectualidades negras, estando amparada e encorajada por estudantes, amigas/os/ues, pesquisadoras/es e por uma ampla rede de afroreferências. Destaco a coletividade como aspecto central para o enfrentamento ao racismo e fortalecimento de práticas educativas engajadas; é através das experiências coletivas que nos reconectamos com nossa ancestralidade, compreendendo a força e relevância desses saberes que resistem ao tempo e às inúmeras tentativas de apagamento, configurando-se em nós e através de nós.

Enquanto professora e pesquisadora da ERER, acesso um universo de afrossaberes ao tempo em que, num compromisso com a educação antirracista, incluo essas referências em meus planos de aula, compartilhando com as turmas essas leituras e metodologias de aula afroreferenciadas, sobretudo pela PFN, prezando pelo encantamento, pela participação ativa dos estudantes, pelo engajamento com os cotidianos e as histórias de vida, pelo compromisso com o empoderamento negro e as referências afro-indígenas, pela diversidade ética e estética (Pinho, 2022), dentre outras. Falar e fazer ERER na formação inicial de Pedagogia tem sido revolucionário!

Ao fazer leituras sobre mulheres negras no Ensino Superior, compreendo que enquanto “forasteira de dentro” (Collins, 2019), vivencio e compreendo as situações, sobretudo as opressões, por uma perspectiva única (não individual, pois a compartilho com outras mulheres professoras negras) que reconhece o não pertencimento

nesse espaço que ainda é tão embranquecido, ao mesmo tempo em que constato a relevância de sua presença e de suas produções intelectuais enquanto resistência e luta/conquistas por justiça social. Dentre elas, destaco o fato de compor grupos que estudam intelectuais negras e educação antirracista, formados majoritariamente por graduandas/os/es negras/os/es, bolsistas ou voluntárias/os/es que se descobrem, nesse exercício, como sujeitas/os/es potentes, intelectuais e agentes de transformação através da educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender quais as contribuições das intelectualidades negras na formação em Pedagogia. Para respondê-lo, utilizamos escrituras e Relato de experiência de cinco pedagogas que estão conectadas por diversos marcadores sociais e, principalmente, pelo desejo de uma educação transformadora, amorosa e engajada e por uma sociedade livre de preconceitos.

Os dados aqui apresentados revelam a potência do acesso, da permanência e, sobretudo, do encontro dessas mulheres na Universidade, pois vem delas – e de suas mães e ancestrais – o compromisso com os diversos saberes, em destaque neste estudo os afrossaberes e com práticas que tornam a educação acessível, pulsante, dançante, inclusiva, contextualizada. Considerando a coletividade, o respeito e valorização às diferenças, a escuta atenta e os lugares de fala, a afetividade enquanto ação, o compromisso radical com a justiça social e o empoderamento negro, dentre tantas outras premissas pautadas por nossas negras referências e compreendidas por nós como base para nossas produções de novos saberes e práticas, concluímos, por hora, que as contribuições das intelectualidades negras na formação em Pedagogia oportuniza a nós uma experiência diferenciada quanto à compreensão do desenvolvimento humano e social e dos processos de ensino e aprendizagem, dentre outras temáticas, sendo esta compreensão mais complexa, ampla e eficaz para o exercício da docência e/ou das demais atuações possíveis à/ ao pedagoga/o/e.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. **A Escrivência e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. *Escrivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Artes, 2020. p. 26-47.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Revista Tempo e Argumento**, v. 12, n. 29, p. e0102, 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0102>. Acesso em: 19 set. 2025.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista De Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. de 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em: 19 set. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Editora Vozes, 2017

GOMES, Larissa Karen de Paula; SANTANA, Juliana Silva; ANTUNES, Gabriele da Silva. Reflexões sobre desigualdade educacional e a evasão escolar de mulheres negras. **Anais... XV Fórum Internacional de Pedagogia (XV FIPED)**. Serra Talhada (PE), AESET, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xv-forum-internacional-de-pedagogia-xv-fiped-502395/1145674-REFLEXOES-SOBRE-DESIGUALDADE-EDUCACIONAL-E-A-EVASAO-ESCOLAR-DE-MULHERES-NEGRAS>. Acesso em: 19 set. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: Poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 18 set. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Perspectiva, 2016.

PESSOA, Amabyly Paulina Carvalho; SANTANA, Juliana Silva. O lugar de fala de pessoas não negras nas questões antirracistas. **Revista Educação, Ensino e Interdisciplinaridade em Foco (EdeinFo)**, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revistas.aiamis.com.br/index.php/edeinfo/article/view/110>. Acesso: 18 set. 2025.

PINHO, Carolina Santos B. de. **Pensamento feminista negro como orientação teórico-metodológica de uma Pedagogia Revolucionária**. IN: PINHO, Carolina; LIMA, Thayná Victória de Lima (org). *Pedagogia feminista negra: primeiras aproximações*. São Paulo: Veneta, 2022, pp 17-43.

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

SOUSA, Vitória Maria Silva; SANTANA, Juliana Silva. Graduandos(as) negros(as), afetividade (ou não!) Na infância e seus impactos na formação docente no curso de pedagogia. **Anais... XV Fórum Internacional de Pedagogia (XV FIPED)**. Serra Talhada (PE) AESET, 2025. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/xv-forum-internacional-de-pedagogia-xv-fiped-502395/1118198-GRADUANDOS\(AS\)NEGROS\(AS\)-AFETIVIDADE-\(OU-NAO\)-NA-INFANCIA-E-SEUS-IMPACTOS-NA-FORMACAO-DOCENTE-NO-CURSO-DE-PED](https://www.even3.com.br/anais/xv-forum-internacional-de-pedagogia-xv-fiped-502395/1118198-GRADUANDOS(AS)NEGROS(AS)-AFETIVIDADE-(OU-NAO)-NA-INFANCIA-E-SEUS-IMPACTOS-NA-FORMACAO-DOCENTE-NO-CURSO-DE-PED). Acesso em: 19 set. 2025.



C A P Í T U L O 19

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NO TRANSTORNO ESPECÍFICO DE APRENDIZAGEM - DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR

Léa Barbosa de Sousa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA),
Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona/Lisboa,
Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona/Lisboa
<https://lattes.cnpq.br/4333936592638174>
<https://orcid.org/0000-0002-5323-2871>
Centro Universitário Inta – Uninta, Sobral – CE, Brasil

Graça Maria de Moraes Aguiar e Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA),
Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Doutoranda
em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona/Lisboa
<http://lattes.cnpq.br/5953740726064808>
<https://orcid.org/0000-0001-8007-7478>
Centro Universitário Inta – Uninta, Sobral – CE, Brasil

RESUMO: O objetivo do artigo foi contribuir com informações relevantes da psicopedagogia no transtorno específico de aprendizagem - dislexia. Sabemos que o sucesso acadêmico dos estudantes do ensino superior depende de vários fatores, e um deles, é o desempenho nas disciplinas durante a permanência na universidade. A psicopedagogia no ensino superior vem desenvolvendo um trabalho essencial nos transtornos específicos de aprendizagem. Daremos ênfase na dificuldade específica de dislexia. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos para a compreensão mais detalhada desta dificuldade que hoje em dia afeta inúmeras pessoas e em todas as modalidades de ensino no Brasil. Os resultados da pesquisa sobre o tema evidenciaram diferenças significativas em relação ao processo de aprendizagem. O aluno com dislexia aprende, no entanto, é necessário um acompanhamento diário da faculdade e dos familiares. Outro ponto importante são as adaptações curriculares para este discente não ser prejudicado na aprendizagem e conseguir finalizar a formação com êxito.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Dislexia. Aprendizagem. Ensino Superior.

CONTRIBUTIONS OF PSYCHOPEDAGOGY IN SPECIFIC LEARNING DISORDER - DYSLEXIA IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to contribute with relevant information from psychopedagogy regarding specific learning disorders, with a focus on dyslexia. It is well known that academic success in higher education depends on several factors, one of which is students' performance in their courses throughout their time at university. Psychopedagogy has been playing a key role in addressing specific learning disorders in higher education. This article emphasizes the particular challenges regarding dyslexia. Methodologically, a bibliographic review of books and academic articles was conducted to gain a deeper understanding of this learning difficulty, which currently affects many individuals across all levels of education in Brazil. The research highlights significant differences in the learning process. Students with dyslexia are capable of learning; however, they require continuous support from both the university and their families. Another important aspect is the implementation of curricular adaptations, which helps ensure that these students are not disadvantaged in their learning journey and are able to complete their academic programs successfully.

KEYWORDS: Psychopedagogy. Dyslexia. Learning. Higher Education.

1. INTRODUÇÃO

A psicopedagogia é uma área de atuação nos transtornos específicos de aprendizagem, se ocupa do objeto de estudo que é a aprendizagem humana. Sua principal atribuição é compreender o que dificulta ou facilita o processo de aprendizagem na pessoa. Atua na prevenção e intervenção das dificuldades de aprendizagem, acreditando nas potencialidades que cada pessoa tem para aprender.

O termo Psicopedagogia permanece, ainda hoje, com uma característica especial. Quanto mais tentamos elucidá-lo, menos claro ele nos parece. À primeira vista, o termo sugere tratar-se de uma aplicação da Psicologia à Pedagogia, porém tal definição não reflete o significado que esse termo assume em razão do seu nascimento. (BOSSA, 2019). Neste contexto, Bossa destaca que, enquanto produção de conhecimento científico, a Psicopedagogia, que nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem, não se basta como aplicação da Psicologia à Pedagogia.

A Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda - o problema de aprendizagem, colocando em um território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia - e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda,

construindo-se assim, em uma prática. Sendo assim, se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Observa-se então, que a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las. (BOSSA, 2019).

Dislexia, o que é? Indivíduos com dislexia têm dificuldades com a linguagem escrita e, por isso, têm problemas de leitura, escrita e ortografia. A dislexia foi definida como uma dificuldade de interpretação da linguagem escrita em um indivíduo que não tem deficiência visual, deficiência auditiva ou deficiência intelectual. (HUDSON, 2023 citando WORTHINGTON, 2003). A dislexia ocorre em todos os níveis de capacidade intelectual. Acredita-se que afete até 10% da população, com intensidade variando de leve a grave (Associação Britânica de Dislexia). Pode afetar tanto menina como menino. (HUDSON, 2023).

Esclarece HUDSON (2023) que o termo “dislexia do desenvolvimento” às vezes é utilizado; isso significa que o indivíduo nasce com a condição, que não ocorre como resultado de uma doença ou acidente. Não pode ser curada, mas estratégias de enfrentamento podem ser aprendidas. Interessante destacar de onde vem o nome dislexia. Conforme Hudson (2023) a palavra Dis vem do grego e significa dificuldade. Lexis também vem do grego e significa palavra. Então, dislexia significa dificuldade com as palavras. Ferro (2017) colabora dizendo que a conceituação do termo aprendizagem não é precisa na literatura da área, pois varia de acordo com o enfoque teórico adotado, porém uma ideia enfatizada pelas várias teorias é a de que aprender é mudar comportamentos ou conhecimentos adquiridos.

Ainda Ferro (2017) citando Campos (2001) e Zanella (1999), comenta que a aprendizagem é um processo que apresenta as seguintes características:

1. Contínuo – que ocorre ao longo da vida, de modo que em cada período temos sempre o que aprender;
2. Pessoal – cada pessoa é sujeito de sua aprendizagem, ou seja, ninguém pode aprender por outrem, visto que a aprendizagem é intransferível de uma pessoa para outra;
3. Ativo e dinâmico - a aprendizagem só se realiza através da ação dinâmica do aprendiz.
4. Gradual – ocorre gradativamente, conforme o ritmo de cada aprende;
5. Global – envolve o indivíduo em sua totalidade, isto é, em todas as suas dimensões: motora, afetiva e cognitiva;
6. Integrativo – cumulativo – as aprendizagens são sempre integradas umas às outras, constituindo-se num processo cumulativo, em que a experiência, atual apoia-se nas experiências anteriores.

Os autores trazem contribuições relevantes ao demonstrar que a aprendizagem não é um processo uniforme, mas profundamente individualizado, marcado pelas características e experiências de cada sujeito.

Ferro (2017) e Paixão (2006), citando Pozzo (2002) esclarecem ainda, três características de uma boa aprendizagem:

1. Mudança duradoura, vinculada à aprendizagem construtiva, proveniente da reorganização dos comportamentos ou do conhecimento e visam integrar esse comportamento ou ideia numa nova estrutura de conhecimento, por isso, é mais geral, de natureza evolutiva e irreversível. (2017, p.20).

Complementa Ferro (2017):

2. Capacidade de utilizar os conhecimentos aprendidos numa situação nova, porque, se não conseguimos transferir o conhecimento aprendido para novos contextos, a aprendizagem torna-se ineficaz. (2017, p.20).

Finaliza com a terceira característica:

3. Adequação da prática ao que se tem de aprender, visto que ela não é originária de processos maturativos ou de desenvolvimento. Ferro (2017).

Observa-se que a aprendizagem humana é um processo complexo, no entanto, as capacidades cognitivas e afetivas são fundamentais na construção do saber.

O Ensino Superior no Brasil tem avançado muito nos últimos anos, no entanto, ainda necessita melhorar. Muitos estudantes de Ensino Médio que não cogitava fazer uma faculdade, hoje sabem que pode realizar o desejo com as inúmeras oportunidades que o Governo Federal disponibiliza.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (LDB, pág. 38. 2017 e 2018) no capítulo IV sobre Educação Superior Art. 43 esclarece pontos importantes. Destaca: A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Neste contexto, a Educação Superior deve promover uma educação de qualidade e significativa para o estudante, permitindo o desenvolvimento de uma tríade necessária na universidade - ensino, pesquisa e extensão.

A Constituição Federal de 1988 sobre Educação, no Art.205, bem conhecido por todos nós brasileiros diz: Art. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Observa-se a relevância da Lei para uma educação voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa, que o Estado e família devem priorizar a educação e fazer com que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

O Ensino, a Pesquisa e a Extensão precisam andar juntos, só assim será possível desenvolver uma aprendizagem de sucesso para o discente no Ensino Superior.

2. METODOLOGIA

O objetivo da pesquisa é analisar questões pertinentes sobre a dislexia e o estudante universitário. Sabemos que a dislexia é um assunto bastante discutido hoje em dia, no entanto é necessário compreender um pouco mais, quais os desafios e dificuldades enfrentadas pelos estudantes no contexto educacional, seja ele básico ou superior.

A metodologia utilizada neste trabalho foi uma revisão bibliográfica, que consiste na análise e pesquisa de material, como livros, artigos, dissertações e teses já existentes de acordo o assunto escrito. Foram incluídos artigos publicados entre 2002 e 2024,

em português, que abordassem o assunto transtornos específicos de aprendizagem, especificamente dislexia. Após a leituras, os estudos selecionados foram analisados quanto aos objetivos, métodos e principais resultados. Esta metodologia é um passo importante para a pesquisa, pois envolve várias fontes de informações ajudando o pesquisador desenvolver uma boa escrita, além disso, o levantamento bibliográfico permitirá reunir e analisar as principais abordagens teóricas e estudos sobre dislexia.

Marconi e Lakatos (2024) destacam que Conforme Pesquisa é uma atividade que se realiza para a investigação de problemas teórico ou práticos, empregando métodos científicos. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando procedimentos científicos.

Acrescentam ainda, que a bibliografia é realizada com base em fontes disponíveis, como documentos impressos, artigos científicos, livros, teses, dissertações, mas não podemos esquecer que toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas. Marconi e Lakatos (2024).

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Psicopedagogia e os Transtornos Específicos de Aprendizagem

A Psicopedagogia tem como principal objetivo a aprendizagem humana. Bossa (2019) esclarece, portanto, que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e conforme a autora como está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las. Ainda Bossa, diz que esse objeto de estudo, que é um sujeito a ser estudado por outro sujeito, adquire características específicas a depender do trabalho clínico ou preventivo.

Sobre o trabalho Clínico e Preventivo, Bossa (2019) explica:

O trabalho clínico se dá na relação entre um sujeito com sua história pessoal e sua modalidade de aprendizagem, buscando compreender a mensagem de outro sujeito, implica no não aprender. Nesse processo, no qual investigador e o objeto-sujeito de estudo integram constantemente, a própria alteração torna-se alvo de estudo da Psicopedagogia. Isto significa que, nesta modalidade de trabalho, deve o profissional compreender o que o sujeito aprende, como aprende e por que, além de perceber a dimensão da relação entre psicopedagogo e sujeito de forma que se favoreça a aprendizagem. (Bossa, pág.25, 2019).

O trabalho Preventivo:

No trabalho preventivo, a instituição, enquanto espaço físico e psíquico da aprendizagem, é objeto de estudo da Psicopedagogia, uma vez que são avaliados os processos didático-metodológicos e a dinâmica institucional que interferem no processo de aprendizagem. (Bossa, pág.25, 2019).

Vimos que os trabalhos clínicos e preventivos são essenciais na atuação da psicopedagogia, investigar o sujeito e as suas dificuldades, problemas e transtornos específicos de aprendizagem é oferecer ao sujeito oportunidades de aprender com significado e, o trabalho clínico e preventivo contribuem significativamente.

Bossa (2019) ainda sobre o trabalho psicopedagógico preventivo, clínico diz que é indiscutivelmente teórico. Teórico na medida da necessidade de se refletir sobre a práxis e construir teorias explicativas sobre o aprender, o ensinar, e essencialmente o adaptar-se às exigências de um mundo tão dinâmico, que se transforma com uma vertiginosa velocidade.

Os principais transtornos específicos e mais comuns de aprendizagem são: leitura, escrita e cálculo, existe hoje em dia outras dificuldades ou transtornos apresentados por estudantes de todas as modalidades de ensino, do ensino básico ao ensino superior, entre estas dificuldades e transtornos estão: o TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, TEA - Transtorno do Espectro Autista e TOC – Transtorno Obsessivo Compulsivo, temos ainda algumas deficiências, bem presentes na universidade, como: DI – Deficiência Intelectual, visual, auditiva e múltiplas, interferindo no processo de aprendizagem. Estes transtornos quanto mais cedo forem identificados melhor para o sujeito, no entanto, o que temos visto são adultos no Ensino Superior apresentando esses transtornos, pois, na idade escolar não foi dada a atenção que eles mereciam, atualmente os pais e familiares tem se preocupado mais e procurado profissionais entendidos sobre o assunto para ajudá-los.

Importante esclarecer que esses transtornos são investigados por uma equipe multidisciplinar. Discutir transtornos, problemas e dificuldades de aprendizagem no Brasil não é um assunto simples, temos muitas concepções sobre o tema, exigindo muita atenção do pesquisador/investigador, isto, porque existem muitos mitos, contribuindo cada vez mais com uma segregação, alunos com transtornos específicos de aprendizagem são estudantes que não aprendem como os demais da sala de aula, alegam que apresentam ritmos diferentes do esperado durante o processo de ensino. Discentes com Transtornos Específico de Aprendizagem, dificuldades para aprender, dentre inúmeros transtornos, alguns já mencionados aqui, tem sim capacidade para aprender. Poderíamos nos aprofundar em diversos transtornos específicos de aprendizagem; no entanto, optamos por dedicar este artigo à dislexia, tema que consideramos relevante e necessário discutir. Reconhecemos a importância de todos os transtornos para a educação no Brasil, mas, por se tratar de um artigo com recorte específico, escolhemos abordar a dislexia com mais atenção.

Por meio de um trabalho integrado com profissionais de diferentes áreas, a Psicopedagogia desempenha um papel fundamental no acompanhamento de estudantes com dislexia, favorecendo o desenvolvimento de estratégias que os

conduzam à superação de desafios e à autoria do próprio processo de aprendizagem no Ensino Superior. Muitas universidades públicas e particulares oferecem ao acadêmico acompanhamento semanal com o apoio psicopedagógico e em outras IES também o apoio psicológico.

3.2 Dislexia e o Estudante do Ensino Superior

Muitos estudantes que ingressam no Ensino Superior carregam queixas relacionadas à sua trajetória escolar, muitas das quais foram negligenciadas tanto pela família quanto pela escola. Independentemente da dificuldade ou do transtorno específico de aprendizagem, quando identificado e tratado precocemente, é possível evitar prejuízos significativos ao desenvolvimento acadêmico.

Atualmente, é comum encontrar no Ensino Superior discentes que apresentam algum tipo de transtorno, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI), entre outros. A observação atenta por parte da família durante os primeiros anos escolares é fundamental, pois o diagnóstico precoce é decisivo para uma intervenção eficaz e para a promoção da inclusão educacional.

Neste artigo, propomos tecer um diálogo sobre a dislexia, trazendo à tona reflexões de diversos autores que se dedicam ao estudo dessa dificuldade de aprendizagem que afeta, como já vimos, um número significativo de pessoas em diferentes fases da vida escolar e acadêmica. A dislexia, embora muitas vezes compreendida de forma superficial, impacta diretamente o processo de leitura, escrita e compreensão textual, interferindo no desempenho educacional e, conseqüentemente, na autoestima do sujeito. Ao abordar esse tema, buscamos ampliar a compreensão sobre suas manifestações, causas e possibilidades de intervenção, contribuindo para uma atuação mais sensível e eficaz por parte de educadores, psicopedagogos e demais profissionais envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem.

Hudson (2023) citando Schnep (2014) contribui dizendo que a dislexia geralmente é algo de família, o que sugere que pode haver uma ligação genética. Às vezes, ela se manifesta com condições alérgicas, como asma, eczema ou febre do feno.

Ainda os autores citados, destacam que técnicas de captação de imagens do cérebro mostram que indivíduos com dislexia processam informações de forma diferente dos outros. Eles tendem a pensar mais em imagens do que em palavras e fazem conexões laterais rápidas, o que pode ser muito vantajoso em algumas circunstâncias e áreas da vida.

Problemas auditivos na primeira infância, como a otite média com efusão, ou deficiência visual, como dificuldades de rastreamento ocular, não causam dislexia, mas podem ser fatores contribuintes. (HUDSON, 2023).

Muitas pessoas ficam assustadas com o nome dislexia, realmente não é um nome habitual, entretanto, bastante pronunciado no meio acadêmico pelos professores, que, aliás, em algum momento confunde bastante essa dificuldade rotulando os alunos de disléxicos, necessitando se aprimorar mais sobre o assunto. Não posso dizer simplesmente porque meu aluno não está lendo corretamente e nem escrevendo tem dislexia. Precisamos investigar cada caso é um caso específico e merece muita atenção.

Como podemos identificar um aluno com dislexia? Em geral, a dislexia é descoberta devido a uma discrepância entre a boa capacidade oral de um aluno e seu desempenho medíocre ou ruim no papel. (HUDSON, 2023).

Hudson (2023) destaca que os professores, pais e responsáveis pelos filhos, fiquem atentos ao sujeito que faz contribuições sensatas e inteligentes em sala de aula, mas que, constantemente, aprestem resultados de testes e exames abaixo do esperado, apesar da dedicação. Eles também parecem cometer erros “bobos” devido à má interpretação de perguntas ou intrusões.

Ainda Hudson (2023), esclarece que alunos com dislexia irão manifestar alguns dos indicadores listados a seguir, mas segundo a autora, nem todos eles; pode ser confuso. Precisamos lembrar de que isso pode ser ainda mais complicado, já que alguns alunos podem ter também outras Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAEs). A dislexia quando identificada em fase de escolarização melhor para o sujeito, quando não, as dificuldades de leitura, escrita, interpretação e soletração se tornam algo bem complexo para a pessoa.

Conforme Hudson (2023):

Na leitura, por exemplo, o disléxico apresenta: leitura lenta, a leitura é muitas vezes imprecisa, o aluno nem sempre compreende o que leu, pois estão concentradas em decifrar as palavras, resultando na perda do sentido geral, as imprecisões de leitura aumentam se o aluno estiver sob pressão. Por isso, tende a cometer mais erros em provas, o aluno pode substituir uma palavra visualmente semelhante que comece com a mesma letra. Por exemplo, “queijo branco” pode se tornar “queixo branco”, tem dificuldade de compreensão de textos por escrito, muitas vezes devido à leitura errônea das palavras, ou por deixar passar palavras fundamentais no texto, grandes blocos de textos e letras pequenas são intimidadores para ele, inverte ou algarismos na leitura de palavras ou número como ao ler “friso” em vez de “frios” ou “28” em vez de “82”, não gosta de ler em voz alta, uma vez que fica hesitante e é impreciso. Receia que riam dele. (HUDSON, p.30. 2023).

Um estudante com dislexia apresenta muitas dificuldades no processamento da leitura como colabora a autora acima, no entanto, apresenta outras dificuldades, como a ortografia, nos trabalhos escritos, na matemática, entre outras questões.

São alunos que apresentam dificuldades de concentração, processamento lento, memória de curto prazo ruim, assimilação das informações, não costuma se sair bem nas provas acadêmicas, dificuldades com a organização, intensa sensibilidade emocional, fadiga. (HUDSON, 2023). Importante destacar que os professores e os familiares podem ajudar o estudante que apresenta dislexia. Neste contexto, Hudson sugere que toda atenção é fundamental para o desempenho do aluno.

Com relação aos pontos fortes, apresenta:

Pensador inovador e imaginativo, boa visualização; habilidades especiais muitas vezes são criativos: bom senso com cores e texturas, pode se destacar em arte, design e fotografia, pensa por meio de imagens, o que mais rápido e mais multidirecional do que pensar por palavras, bom verbalmente, pode ser muito engraçado, pode ser bom nas artes cênicas, holístico, vê o todo, pode ser multitarefa, solucionador de problemas intuitivo, em geral, trabalha duro e é persistente, possui alta inteligência emocional, empático, tem boas habilidades interpessoais, é um membro de equipe valioso e solidário e empreendedor. (HUDSON, p.34. 2023).

Embora a dislexia traga consigo algumas limitações no que se refere à leitura, escrita e decodificação textual, também **é importante** reconhecer que indivíduos com esse transtorno apresentam pontos fortes significativos. Muitas vezes, demonstram criatividade, pensamento visual aguçado, raciocínio lógico, capacidade de resolver problemas de forma inovadora e habilidades em áreas como artes, música, tecnologia e oralidade. Essas competências, quando valorizadas, tornam-se essenciais para o seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e social, favorecendo sua autoestima e maturidade.

Diante disso, é fundamental que os professores conheçam e reconheçam essas potencialidades, buscando estratégias que as integrem aos projetos pedagógicos e acadêmicos. Ao invés de focar apenas nas dificuldades, os docentes podem construir ambientes de aprendizagem mais inclusivos ao explorar os talentos que os estudantes com dislexia possuem. Muitos educadores se perguntam como ajudar um aluno com dislexia na escola ou na universidade, mas a resposta pode ser mais simples do que parece: trata-se de oferecer suporte adequado, flexibilidade didática, recursos acessíveis e, sobretudo, acolhimento. O caminho começa com a escuta atenta, a personalização das estratégias e a promoção de um ensino que respeite os diferentes modos de aprender.

Hudson (2023) orienta que a sua atitude é importante. Seja solidário e otimista e deixe que o aluno com dislexia saiba que você percebe que ele é inteligente e espera que alcance os mesmos objetivos que os outros, mas suas estratégias de aprendizagem podem ter que ser um pouco diferentes.

Lembre-se de que para os alunos com dislexia leva mais tempo para interpretar perguntas escritas e escrever as respostas. Não espere que em um tempo definido para escrever eles obtenham o mesmo rendimento que os demais; eles provavelmente se beneficiarão de um tempo extra em testes e provas. (HUDSON, p.34. 2023).

Muito interessante às colocações da autora. Destaca ainda que os docentes precisam trabalhar com o aluno para conceber métodos de aprendizagem bem-sucedidos. Mantenha-se animado e esteja disposto tentar novas abordagens. Uma atitude amigável e senso de humor farão uma enorme diferença. (HUDSON, 2023). Os docentes no Ensino Superior devem adotar posturas pedagógicas que contemplem as necessidades específicas dos estudantes, especialmente daqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem. Assim como ocorre nas etapas anteriores da educação básica, é essencial que o ensino universitário ofereça suporte adequado para que esses alunos possam superar suas limitações e avançar no processo de aprendizagem.

O manejo pedagógico sensível e inclusivo, que considere as particularidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes, contribui para minimizar barreiras e favorecer o desenvolvimento acadêmico. Ações como flexibilização de prazos, diversificação de metodologias, uso de recursos tecnológicos assistivos e acompanhamento individualizado podem fazer grande diferença na trajetória acadêmica de quem apresenta transtornos específicos de aprendizagem, como a dislexia, o TDAH, TEA, DI, entre outros. O compromisso com a inclusão não deve se restringir ao discurso, mas ser incorporado à prática cotidiana do professor universitário.

O crescimento do número de estudantes ingressantes no Ensino Superior com dificuldades de aprendizagem, transtornos e deficiências é uma realidade cada vez mais evidente. Diante desse cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam estar devidamente preparadas para acolher, acompanhar e promover o desenvolvimento acadêmico desses alunos. Isso implica em rever práticas pedagógicas, investir na formação continuada dos docentes e garantir a implementação de políticas inclusivas que respeitem as singularidades dos estudantes. Assim, torna-se fundamental que o ambiente universitário seja acessível, acolhedor e comprometido com a equidade, assegurando condições adequadas para o pleno exercício do direito à educação.

O estudante com dislexia no Ensino Superior tem seus direitos garantidos por Lei. Vejamos o que diz o Decreto nº 5.296/2004, de acordo com este decreto todas as pessoas que apresentam algumas deficiências, têm direito a instrumentos, equipamentos ou tecnologias adaptadas para favorecer sua autonomia.

Já o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999) esclarece que especificamente as adaptações que devem ser oferecidas pelo ensino superior, ou seja, é uma obrigação para as IES abrigar e auxiliar a todos que tenham necessidades específicas. As IES devem dar toda assistência aos estudantes que ingressam com alguma deficiência.

Para os estudantes que apresentam dislexia no ensino superior é fundamental terem: Ledor, um profissional que lê em voz alta para o estudante que tem dislexia e tem dificuldade nas provas; Transcritor, um profissional que auxilie a transcrever as questões subjetivas e quando for o caso de transcrever o gabarito para que o estudante não seja prejudicado; Maior tempo nas provas, todos os estudantes do Ensino Superior que apresentam transtornos específicos de aprendizagem, é importante que tenham um tempo a mais na prova. (Instituto ABCD, 2024). As adaptações para os estudantes com dislexia precisam de toda atenção da IES, seguir as orientações ajudará ao estudante ter progresso em sua aprendizagem.

Dar mais espaços entre as linhas, palavras e letras, evitará que o texto pareça um “amontoado de palavras”, fazendo isto, facilitará a identificação visual. A divisão dos conteúdos em blocos menores evitará a sobrecarga visual. Simplificar as instruções escrevendo frases curtas e objetivas ajudará o estudante com dislexia a ter uma melhor compreensão. Os exemplos visuais ou gráficos para explicar os conceitos se tornam mais simples para a compreensão dos disléxicos. Outras adaptações para alunos disléxicos incluem materiais em formatos diferentes, como audiobooks ou vídeos deixando que o estudante escolha o formato mais confortável para aprender. Usar marcadores e listas ao invés de grandes blocos de texto ajudará o estudante a compreender o conteúdo. Outra orientação é sublinhar ou usar cores para destacar palavras importantes, fazendo assim, o aluno identificará rapidamente as partes mais importantes do texto.

Geralmente os alunos disléxicos apresentam leitura pouco fluente, erros ortográficos, pobreza de vocabulários e dificuldades em cálculos simples, como já mencionado e reforçado neste artigo, entretanto, os professores devem ficar atentos a isto.

Pessoas com dislexia possuem inteligência preservada e, em muitos casos, apresentam habilidades cognitivas e criativas acima da média. O que as diferencia é a forma como processam e aprendem determinados conteúdos, especialmente aqueles relacionados à leitura e à escrita. Por isso, é fundamental que esse modo de aprender seja respeitado, e que a assistência adequada seja oferecida ao longo da trajetória acadêmica.

Muitas pessoas ainda acreditam, de forma equivocada, que a dislexia pode ser ‘curada’. No entanto, é importante esclarecer que a dislexia não é uma doença, mas sim um transtorno específico de aprendizagem que acompanha o indivíduo ao longo da vida. Embora não haja cura, existem abordagens pedagógicas e estratégias de ensino altamente eficazes que podem favorecer, de maneira significativa, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram selecionados estudos que atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos. A maioria das publicações concentrou-se em livros, artigos e resumos que abordam a prevenção e o acompanhamento do sujeito com dislexia. Observou-se que a inserção de conteúdos informativos sobre a dislexia é bastante significativa, pois orienta sobre os primeiros sinais ainda na infância, os fatores que contribuem para o desenvolvimento do transtorno específico de aprendizagem, dislexia e as formas de prevenção.

Além do mais, os estudos apontaram melhores resultados entre os sujeitos acompanhados pela família, em comparação àqueles que não contavam com esse suporte. Entretanto, alguns trabalhos evidenciaram que o acompanhamento multidisciplinar ainda é limitado diante da quantidade de pessoas que enfrentam a dislexia no Brasil.

Esses achados reforçam a necessidade de ações contínuas de formação e sensibilização de todos os atores envolvidos no contexto educativo. De modo geral, os estudos indicam que a educação é uma ferramenta eficaz no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com dislexia. Os resultados da pesquisa sobre o tema evidenciaram, ainda, diferenças significativas no que se refere ao processo de aprendizagem. O aluno com dislexia aprende; no entanto, é indispensável o acompanhamento diário por parte da instituição de ensino e da família. Outro ponto relevante são as adaptações curriculares, fundamentais para que esse discente não seja prejudicado na aprendizagem e consiga concluir sua formação com êxito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo evidenciou a relevância de discutir a dislexia, um tema ainda pouco familiar para muitos educadores e familiares, embora não seja recente. A quantidade de pessoas que convivem com transtornos de aprendizagem, especialmente a dislexia, é considerável, como foi destacado ao longo da análise. No ambiente universitário, a adoção de estratégias específicas para apoiar esses estudantes é essencial. Eles possuem direitos garantidos por legislação, o que torna indispensável que sejam respeitados e recebam os recursos necessários para sua plena inclusão e desempenho acadêmico.

As Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras têm a obrigação legal de assegurar o suporte adequado a todos os alunos que enfrentam algum tipo de dificuldade ou deficiência.

Ademais, é fundamental que haja uma parceria efetiva entre famílias e instituições, visando oferecer um acompanhamento integrado que permita aos estudantes concluírem a graduação com sucesso e ingressar no mercado de trabalho com autonomia e competência. Reconhecemos que os desafios enfrentados por pessoas com dislexia são inúmeros, porém não insuperáveis. Mesmo diante dos obstáculos que a vida impõe, cada indivíduo possui a capacidade de se destacar e alcançar seu potencial pleno. O essencial é manter a perseverança, o acolhimento e a valorização das singularidades ao longo do percurso educacional e pessoal. Que este trabalho inspire educadores, familiares, profissionais e demais interessados a dar continuidade à discussão, promovendo um ambiente mais inclusivo, justo e acolhedor para todos, pois a reflexão e a ação conjunta são caminhos indispensáveis para a transformação social e educacional.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União: *Brasília, DF*, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5, col. 2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União: *Brasília, DF*, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Emendas Constitucionais de Revisão. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 397 p.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 set. 2025.

FERRO, Maria da Glória Duarte **Psicologia da aprendizagem**: fundamentos teórico-metodológicos dos processos de construção do conhecimento / Maria da Glória Duarte Ferro, Maria do Socorro Santos Leal Paixão. – Teresina: EDUFPI, 2017.

Polígono Sistema de Ensino. **Guia-para-Escolas-e-Universidades-sobre-o-aluno-com-dislexia**. Disponível em: www.dislexclub.com. Acesso em: 22 set. 2025.

HUDSON, Diana. **Dificuldades específicas de aprendizagem: ideias práticas para trabalhar com**: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger e TOC. Petrópolis, RJ: Vozes. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade - **Metodologia do trabalho científico**: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos; atualização da edição João Bosco Medeiros. - 9. ed. - [3ª Reimpr.] - São Paulo: Atlas, 2024.

NEUROSABER, Instituto. Dislexia: qual a importância da equipe multidisciplinar no processo de diagnóstico? **Instituto Neurosaber**, 16 jul. 2021. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/dislexia-qual-a-importancia-da-equipe-multidisciplinar-no-processo-de-diagnostico/>. Acesso em: 21 set. 2025.



C A P Í T U L O 20

O PEDAGOGO EM OUTROS CONTEXTOS SOCIAIS

Maria da Penha Cardoso

Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA); Graduada em Pedagogia pela Escola Superior de Educação (Curitiba); Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA); Mestra em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo; Doutora em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo; Pós-doutorado pela Word Ecumenical University (Flórida, EUA). Link do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2774364917550044>. Link do Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8417-3141>
Centro Universitário INTA – UNINTA – Sobral, Ceará, Brasil

Francisca Leiliane Sousa Siqueira

Graduada em Gestão de Recursos Humanos Instituto pelo Instituto Vale do Acaraú (IVA); Bacharelado em Administração pelo Centro Universitário INTA (UNINTA); Bacharela em Gestão MDA e em Secretariado Executivo pelo Centro Universitário INTA (UNINTA). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7998642613808731>; <https://orcid.org/0009-0008-9819-2034>
Centro Universitário INTA – UNINTA – Sobral, Ceará, Brasil

Iza Mara de Sousa Lopes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA); Especialista em Psicopedagogia institucional, Clínica e Hospitalar pelo Centro universitário INTA (UNINTA). Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4918788954583623>; <https://orcid.org/0000-0001-8297-1051>
Centro Universitário INTA – UNINTA – Sobral, Ceará, Brasil

Leandro Teles Feitosa Junior

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA); Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pelo Centro Universitário INTA (UNINTA). Lin do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8523486585708678>; <https://orcid.org/0000-0001-8994-5024>
Centro Universitário INTA – UNINTA – Sobral, Ceará, Brasil

Ricélia Moraes Lima

Graduada em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná (UNP); Especialista em Tutoria em Educação a Distância e Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário INTA (UNINTA); Especialista em Seguridade Social e Políticas Públicas pela FAEX. <https://orcid.org/0009-0005-8718-6948>; <http://lattes.cnpq.br/5359986848980804>
Centro Universitário INTA – UNINTA – Sobral, Ceará, Brasil

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo geral apresentar reflexões sobre a Semana do Pedagogo, realizada no Centro Universitário INTA – UNINTA, em Sobral, Ceará, cuja temática foi “O pedagogo em outros contextos sociais” e a atuação desse profissional em diversos espaços. A pesquisa, de natureza bibliográfica, baseou-se em autores como Libâneo e Gohn, além de referências ligadas à legislação brasileira, como as Diretrizes Nacionais do curso de Pedagogia, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a formação docente e outras fontes pertinentes à temática. Reconhece-se que o pedagogo, além da docência, pode exercer suas funções em distintos ambientes educativos e institucionais. O evento contou com a presença de convidados que compartilharam experiências em áreas diversas, como a Defensoria Pública, o Instituto Federal, o Sistema “S” e unidades socioeducativas. Cada participante contribuiu com reflexões significativas acerca do papel desempenhado em seus respectivos espaços. O estudo parte da análise sobre a formação no curso de Pedagogia e as expectativas quanto as possibilidades de inserção profissional. A pesquisa evidenciou a relevância da preparação desses profissionais e o protagonismo crescente de sua atuação no meio acadêmico e social. Assim, compreende-se que as possibilidades de trabalho ampliam o campo de intervenção pedagógica, levando o pedagogo a desempenhar funções essenciais tanto na educação formal como na não formal.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogo, formação do pedagogo, contextos sociais.

THE PEDAGOGUE IN OTHER SOCIAL CONTEXTS

ABSTRACT: The general objective of this paper was to present some reflections on Pedagogy Week, held at the INTA University Center (UNINTA) in Sobral, Ceará. The theme was “The Pedagogue in Other Social Contexts” and their work in various settings. The research was bibliographical in nature, consulting authors such as Libâneo and Gohn, as well as some references on Brazilian legislation, such as the National Guidelines for Pedagogy Programs, teacher training in the National Council of Education (BNC), and other sources that provide diverse information on the topic. It is known that, in addition to teaching, pedagogues can choose to work in other spaces that are important to the performance of their duties. Guests from various backgrounds participated, including pedagogues who served in the Public Defender’s Office, pedagogues as education technicians at the Federal Institute, pedagogues as supervisors of the “S” System, and pedagogues in socio-educational settings. Each participant contributed meaningful insights into the role they played in these settings. The study begins with a reflection on the training of educators in pedagogy programs and their expectations for working in various fields. Throughout the research, it was possible to understand the relevance of the training of these professionals and their increasingly important role in academic and professional

life. In this sense, the possibilities for insertion into the field of pedagogical work envision successive reflections on the importance of pedagogue training, leading them to enter the job market, which drives them to other fields of activity where educational action is involved, leading them to play an important role in other social contexts. The research demonstrated that pedagogues, throughout their professional careers, can act multifunctionally in pedagogical and social work in both formal and informal education.

KEYWORDS: Pedagogue, pedagogue training, social contexts.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre a Semana do Pedagogo, realizada no Centro Universitário INTA – UNINTA, em Sobral, Ceará, cuja temática foi “O pedagogo em outros contextos sociais”, destacando sua atuação em diferentes espaços.

A relevância do estudo justifica-se pelas reivindicações dos estudantes do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, que solicitaram aprofundamento acerca das possibilidades de inserção profissional para além do ambiente escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia, reorganizadas em 2006, ressaltam a formação ampliada do pedagogo, promovendo debates sobre a diversidade de campos nos quais o profissional pode exercer sua função. Essas orientações evidenciam que a ação pedagógica não se limita ao espaço escolar, mas alcança variados contextos que demandam práticas educativas.

Nesse sentido, autores vinculados à pedagogia nova destacam que o trabalho pedagógico deve abranger ambientes distintos, como organizações não governamentais, hospitais, museus, empresas e projetos sociais. Para Brandão, a educação está presente em todos os espaços para além da escola, evidenciando a necessidade do pedagogo em contextos que exigem a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos. Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2015) afirma: “[...] onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade ali, há uma pedagogia.”

A pesquisa, de natureza bibliográfica, contou ainda com recortes de falas proferidas durante as comemorações do Dia do Pedagogo no curso de Pedagogia do Centro Universitário INTA – UNINTA. A fundamentação teórica baseou-se na trajetória histórica do curso, nas normativas legais que orientam suas estruturas e em reflexões sobre a educação formal e não formal, situando o pedagogo em diferentes cenários de atuação educacional e social.

2. METODOLOGIA

A pesquisa apresentada neste artigo caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em fontes que tratam da história do curso de Pedagogia, da formação docente prevista pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de outros referenciais que sustentaram a proposta deste estudo.

Esse tipo de investigação, também denominado pesquisa em fontes secundárias, abrange a análise de bibliografia já publicada a respeito da temática, incluindo livros, artigos, dissertações, teses, periódicos, jornais, revistas, materiais cartográficos, além de registros em mídias como rádio, filmes e televisão.

Segundo Marcondes e Lakatos (2010), a pesquisa bibliográfica consiste na utilização de diferentes fontes, permitindo ao pesquisador acessar dados variados e, simultaneamente, manejar distintos procedimentos de análise. Assim, constitui-se como recurso fundamental para a construção de um referencial teórico consistente, que possibilita o aprofundamento do objeto investigado.

No presente artigo, destacam-se como principais fontes os estudos relacionados à formação do pedagogo em contextos sociais, bem como trabalhos que abordam a trajetória histórica do curso de Pedagogia, sintetizando etapas, fundamentos legais e transformações ocorridas ao longo de sua evolução.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Percurso Histórico do Curso de Pedagogia

Desde sua criação oficial, o curso de Pedagogia tem sido alvo de intensos debates acerca do papel do pedagogo. Instituído em 1939, no Brasil, pelo Decreto nº 1.190 de 3 de abril, foi ofertado pela Faculdade de Filosofia na Universidade do Brasil, com o objetivo de preparar docentes para o ensino secundário. O decreto também previa a formação de bacharel, denominado à época técnico em educação. Segundo Aguiar (1999), a estrutura inicial ficou conhecida como “3+1”, na qual os três primeiros anos eram destinados ao bacharelado e o último à licenciatura.

Em 1961, com a promulgação da Lei nº. 4.024/61 – a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – o curso passou por regulamentação específica, aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1962. Essa normativa manteve a formação do bacharel em Pedagogia (Parecer CFE 251/62), extinguindo a divisão entre licenciatura e bacharelado. Posteriormente, a Reforma Universitária de 1969 promoveu alterações significativas, como a substituição do regime seriado pelo sistema de créditos e a adoção da departamentalização.

Com o Parecer CFE 252/69, foram criadas habilitações técnicas no currículo, abrangendo Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar, voltadas ao exercício em escolas de 1º e 2º graus, bem como à docência em cursos normais. Entretanto, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, o curso recebeu críticas severas, sobretudo em relação ao caráter fragmentado da formação, ao tecnicismo predominante e à ênfase na divisão do trabalho escolar. Em resposta, algumas faculdades optaram por suspender as habilitações e adotar currículos centrado na formação docente para as séries iniciais e o magistério (Pimenta, 2001), enquanto outras mantiveram o modelo estabelecido pelo Parecer CFE 252/69.

Em dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) buscou delimitar funções específicas aos técnicos em educação, reintroduzindo habilitações profissionais. Esse formato vigorou até 2006, quando foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia. As DCNs estabeleceram a docência como base formativa do pedagogo, ao mesmo tempo em que ampliaram suas possibilidades de inserção em contextos não escolares. Tal redefinição, centrada na docência como eixo de identidade profissional, gerou intensos debates no meio educacional.

As posições contrárias argumentaram que a pedagogia já havia conquistado campos de atuação diversificados, posteriormente reduzidos pelas novas diretrizes, que priorizaram a formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (Libâneo, 1999; 2000; 2001; 2006; Pimenta, 2001). Em contrapartida, defensores das DCNs consideram que a prática docente constitui o núcleo estruturante da profissão, uma vez que materializa o trabalho pedagógico em suas múltiplas dimensões (Sá, 2000; Aguiar, 2006).

Do surgimento do curso de Pedagogia até os dias atuais, a profissão do pedagogo passou por distintas configurações, ora como especialista com habilitações técnicas, ora como docente voltado à educação infantil e ao ensino fundamental. Ainda hoje, persistem questionamentos sobre a identidade do curso, o que mantém em aberto discussões e polêmicas acerca da definição do campo de atuação desses profissionais.

3.2 Atuação do Pedagogo em Outros Contextos

Diversos estudos abordam a diversidade de práticas educativas na sociedade, evidenciando que, sempre que intencionais, essas ações configuram-se como pedagógicas (Libâneo, 2010). A contemporaneidade caracteriza-se como uma "sociedade extremamente pedagógica" (Beillerot, 1985), indicando amplos campos de intervenção profissional. A partir dessa perspectiva, é possível identificar duas esferas de atuação para o pedagogo: escolar e extraescolar.

Autores como Pimenta (1999) e Libâneo (1999) destacam a pedagogia como ciência voltada à análise teórica e prática da educação, presente tanto em espaços escolares quanto em contextos não formais. Ao considerar a atuação do pedagogo fora do ambiente escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estabelecem requisitos específicos, incluindo a necessidade de conhecer e atuar em modalidades educativas que englobam educação formal e não formal.

A educação formal consiste em uma ação planejada, organizada e sistematizada, orientada por um currículo que define princípios, saberes e procedimentos pedagógicos. Nesse contexto, os objetivos estão relacionados aos processos de ensino e aprendizagem normatizado, principalmente conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Gohn, 2010).

Por outro lado, a educação não formal surge como um campo emergente, permitindo ao pedagogo planejar, coordenar, executar e avaliar projetos educativos fora do ambiente escolar institucional. Essa modalidade caracteriza-se por intencionalidade, mas com menor formalização e sistematização das práticas pedagógicas.

Segundo Gohn (2010), a educação não formal carece de metodologias previamente estruturadas, exigindo desenvolvimento processual e codificação gradual. "É importante destacar que esta modalidade de educação é ainda um setor em construção, constituindo-se em "um dos poucos espaços do mercado de trabalho com vagas para os profissionais da educação" (Gohn, 2010, p. 38). Apesar disso, a mídia e senso comum frequentemente não reconhecem essas práticas como educativas, pois não seguem os padrões escolarizáveis (Gohn, 2010).

Tanto a educação formal quanto a não formal buscam a integração do indivíduo, não se substituindo mutuamente. A complementaridade entre ambas é necessária para ampliar os campos de aprendizagem e os saberes específicos de cada modalidade (Gohn, 2010).

Por meio de pesquisa bibliográfica, observa-se que o pedagogo pode atuar em múltiplos contextos, envolvendo tanto a escola quanto espaços extraescolares.

No âmbito escolar, distinguem-se três tipos de atuação pedagógica (Libâneo, 2010): 1. Docentes de instituições públicas e privadas de todos os níveis de ensino, incluindo atividades correlatas fora da escola; 2. Especialistas em gestão e supervisão escolar, como coordenadores pedagógicos, administradores, orientadores educacionais e planejadores; e 3. Profissionais de atividades paraescolares em órgãos públicos, privados ou não estatais, englobando associações populares, educação de adultos e clínicas de orientação pedagógica ou psicológica, incluindo instrutores, técnicos, consultores e psicopedagogos.

No campo extraescolar, a atuação distingue profissionais de tempo integral, que desenvolvem atividades pedagógicas sistemáticas em empresas, cultura, saúde, promoção social e outros setores, e formadores ocasionais, que dedicam apenas parte do tempo a atividades educativas ligadas a outras funções especializadas, como engenheiros, supervisores e técnicos (Libâneo, 2010). Essa categoria também inclui trabalhadores sociais, monitores de recreação, educadores físicos e profissionais de diversas áreas que executam tarefas pedagógicas, como administradores, redatores, comunicadores sociais, apresentadores e criadores de conteúdos educativos.

Assim, o campo de atuação extraescolar é vasto, abrangendo toda a gama de indivíduos que promovem educação informal, incluindo familiares, voluntários em partidos políticos, sindicatos, associações e centro de lazer. Essa diversidade evidencia que a prática pedagógica extrapola os limites da escola, integrando múltiplos contextos sociais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da atuação do pedagogo em diferentes espaços sociais evidencia a necessidade de compreender os contextos em suas múltiplas dimensões, considerando características, especificidades, desafios e a contribuição desses ambientes para a formação humana. Torna-se relevante investigar quais aspectos e processos pedagógicos se manifestam na atuação profissional desses educadores e de que forma influenciam a constituição dos indivíduos.

Para a discussão, foram considerados os depoimentos de profissionais convidados por ocasião do Dia do Pedagogo no curso de Pedagogia do Centro Universitário INTA – UNINTA. Atendendo à solicitação de estudantes do curso semipresencial, esses pedagogos compartilharam experiências de atuação em diferentes espaços educativos, incluindo a Secretaria de Segurança e Cidadania, a Defensoria Pública, unidade socioeducativas, supervisão pedagógica do SENAC, Instituto Federal de Educação e Centros de Saúde da Família.

Cada espaço foi representado por um pedagogo, que descreveu de forma detalhada suas funções e responsabilidades, mantendo a essência da formação inicial adquirida no curso de Pedagogia. As narrativas apresentadas permitiram identificar a diversidade de práticas pedagógicas intencionais desenvolvidas em contextos formais e não formais, demonstrando a relevância da formação acadêmica para o desempenho eficiente das funções educativas nesses diferentes ambientes, conforme ilustrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Atuação dos pedagogos em contextos sociais



Fonte: Informações obtidas pelos pesquisadores

Por ocasião das comemorações do Dia do Pedagogo, os representantes dos espaços mencionados tiveram a oportunidade de responder às perguntas formuladas pelos estudantes do curso de Pedagogia.

A Tabela 1 apresenta os espaços e as respectivas atividades desenvolvidas pelos pedagogos convidados durante o evento do Dia do Pedagogo, realizado no Centro Universitário Inta – Uninta, em maio de 2025.

Tabela 1 – Espaço de atuação e formação do pedagogo

Espaço de formação e atuação	Ações desenvolvidas	Objetivos
Sec. De Segurança e Cidadania	Projetos sociais voltados para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade	Proporcionar momentos de esporte, lazer e ludicidade por meio de oficinas
Unidade socioeducativa	Atuação do pedagogo com atividades pedagógicas intencionais para menores infratores	Oferecer atividades educativas, incluindo leitura, escrita, artes e esportes
IFCE – Campus Sobral	Atividades técnicas administrativas e pedagógicas; elaboração de leis, resoluções e portarias internas; suporte pedagógico a professores e funcionários; orientação e elaboração de projetos	Auxiliar na administração da instituição e apoiar a execução pedagógica

Supervisão pedagógica SENAC	Orientação, elaboração e acompanhamento de projetos pedagógicos para cursos voltados ao programa Jovem Aprendiz	Garantir o bom funcionamento dos cursos ofertados aos estagiários
Centro de Saúde da Família	Orientações às famílias cadastradas nos programas sociais de saúde (vacinação, aleitamento, higiene, entre outros)	Orientar as famílias sobre saúde, cuidados e proteção
Defensoria Pública	Participação em processos judiciais de pais em situação de separação; atividades na brinquedoteca para crianças acompanhadas dos pais; encaminhamentos ao Conselho Tutelar	Assessorar famílias em processo de separação judicial e planejar atividades lúdicas para crianças acompanhadas de seus pais nas audiências

Fonte: Dados levantados por ocasião do Dia do Pedagogo (2025)

Vale ressaltar que os profissionais que atuam nesses espaços são concursados, com edital que prevê especificamente os cargos e funções a serem exercidos pelos pedagogos. Dessa forma, tais ambientes de formação humana constituem, por excelência, espaços de formação contínua e permanente. A escola, enquanto um desses contextos, desempenha um papel fundamental nesse processo, colaborando para a formação que é simultaneamente política, gnosiológica, estética e ética (Freire, 2001).

A ampliação dos limites de atuação não elimina os campos tradicionais de formação, mas os integra a uma concepção expandida de educação, voltada à formação integral dos educandos. Essa abordagem evidencia que a educação transcende rótulos institucionais, demandando investimento contínuo na construção de competências e valores que permeiam todas as dimensões do desenvolvimento humano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação dos pedagogos em diferentes espaços sociais de formação humana envolve pressupostos essenciais destacados neste estudo. Primeiramente, a concepção de educação evidencia a centralidade do processo de construção de conhecimentos e aprendizagens, que se estende para além da instituição escolar, ocorrendo em múltiplos contextos e em diferentes temporalidades, caracterizando-se como educação permanente.

Outro pressuposto refere-se à transposição e intercomunicação entre os campos de formação – formal, não formal e informal –, de modo a superar a delimitação rígida de fronteiras e possibilitar aproximações e diálogos em qualquer espaço educativo. Essa perspectiva amplia a compreensão da educação como um processo integrador, capaz de articular diferentes modalidades de aprendizagem.

As ideias centrais apresentadas ao longo do trabalho reforçam a importância de uma formação de educadores que considere tanto o exercício docente quanto a atuação em outros contextos de formação, sem desconsiderar as características específicas da docência. Nesse sentido, o planejamento, a coordenação, a gestão e a pesquisa constituem dimensões essenciais do trabalho pedagógico, desenvolvidas tanto dentro quanto fora das instituições escolares.

A pesquisa contribuiu para demonstrar que a atuação do pedagogo não se limita ao papel docente, evidenciando a necessidade de os cursos de Pedagogia explicitarem, em seus planos curriculares, a amplitude da formação profissional. Dessa forma, torna-se possível promover uma formação humana multidimensional, capaz de contemplar diversas concepções e práticas pedagógicas, fortalecendo o protagonismo do pedagogo em múltiplos contextos sociais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H.C. L.; SILVA, M. S. P. da; PINO, I. R. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 819–842, 2006.

BRASI. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC: Brasília DF, 1996.

FREIRE, P. **Política educação**: ensaios. Cortez: São Paulo, 2001.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. Cortez: São Paulo, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** Cortez: São Paulo, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da Pedagogia**: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 213-242

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. **Pedagogia, Ciência da Educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS. E. M. **Técnicas de pesquisa**. Atlas: Rio de Janeiro, 2010.

SÁ, R. A. de. Pedagogia – Identidade e formação: o trabalho pedagógico nos processos educativos não escolares. **Educar**, Curitiba, n.16, p.171-180, 2000.



C A P Í T U L O 2 1

NEURODIDÁTICA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Maria da Penha Cardoso

Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA; Graduada em Pedagogia pela Escola Superior de Educação – UNINTER Curitiba; Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio – Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA; Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA; Mestra em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo – UNISAL – PY; Doutora em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo – UNISAL – PY; Pós doutorada em Ciências da Educação pela World University Ecumenical– WEU Flórida – EUA
<https://lattes.cnpq.br/2774364917550044>
<https://orcid.org/0000-0001-8417-3141>
Centro Universitário Inta – UNINTA Sobral, Ceará, Brasil

Ana Claudia Sá Moraes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA; Graduada em Letras, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA; Graduada em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA; Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA; Especialista em LIBRAS, pela Faculdade Latino-americana – FLATED; Mestra em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo – UNISAL; Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC; doutora em Ciências da Educação pela World University Ecumenical– WEU – Flórida- EUA
<http://lattes.cnpq.br/5019827783219664>
Centro universitário Inta – UNINTA Sobral, Ceará, Brasil

Anaísa Alves de Moura

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UEVA; Especialista em Gestão escolar – Faculdades INTA; Especialista em Educação Especial – UCAM; Especialista em Psicopedagogia institucional, clínica e hospitalar – Faculdades INTA; Especialista em Educação a Distância – UNOPAR; Mestra em Ciências da Educação – ULHT, Universidade Lusófona – Lisboa Portugal; Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
<http://lattes.cnpq.br/5733205457701234>
<http://orcid.org/0000-0002-4878-089X>
Centro Universitário Inta – UNINTA Sobral, Ceará, Brasil

Anna Vivian Cardoso de Freitas

Graduanda do curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA
<http://lattes.cnpq.br/8536806182441879>
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA Sobral, Ceará, Brasil

Maria da Paz Arruda Aragão

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA; Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA; Especialista em Gestão e docência no Ensino Superior – Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA Centro Universitário ININTA; Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA; Especialista em Tutoria EAD no Ensino Superior – Centro Universitário UNINTA; Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULTH – Lisboa-PT
<http://lattes.cnpq.br/229175554565010>
Centro Universitário Inta – UNINTA Sobral, Ceará, Brasil

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir a neurodidática e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, destacando as contribuições que pode oferecer para a otimização das metodologias em sala de aula. Conforme apontam pesquisas no campo da educação, a neurodidática configura-se como um objeto de estudo interdisciplinar, articulando a didática, a neurociência, a psicologia cognitiva e a pedagogia. Seu foco recai sobre estratégias metodológicas que dialoguem com o funcionamento cerebral, promovendo uma aprendizagem significativa e relevante. Com base no referencial teórico, investigaram-se abordagens que incluem gamificação, práticas sensoriais, metodologias ativas e, sobretudo, o respeito às emoções, à afetividade e à escuta, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso e capaz de favorecer a autonomia e o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais. Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário elaborado no Google Forms, a fim de compreender como essa relação entre ensino e aprendizagem se manifesta sob a perspectiva da neurodidática. Os resultados evidenciam que há um entrelaçamento que potencializa tanto o ensinar quanto o aprender em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Neurodidática, metodologias, ensino-aprendizagem.

NEURODIDACTICS AND THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT: This article aims to discuss Neurodidactics and the teaching and learning process, focusing mainly on the contributions it provides to optimize classroom methodologies. According to research published throughout the history of education, it is understood that neurodidactics, as a subject of study, intersects interdisciplinary with didactics, neuroscience, cognitive psychology, and pedagogy, working with methodological strategies that align with brain commands to promote meaningful and relevant learning. Based on the theoretical framework, approaches were researched that include methodologies such as gamification, sensory activities, active methodologies, and above all, respect for emotions, affectivity, and listening, making teaching and learning enjoyable, favoring autonomy, and the development

of socio-emotional competencies and skills. A questionnaire was applied through the Google Forms in order to understand how the relationship between teaching and learning occurs from the perspective of neurodidactics. The results demonstrate that there is an intertwining that favors teaching and learning in the classroom.

KEYWORDS: Neurodidactics, methodologies, teaching and learning.

1. INTRODUÇÃO

A neurodidática é um campo interdisciplinar que integra conhecimentos da neurociência e da educação com o objetivo de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem. Seu foco principal é compreender como o cérebro opera e responde aos estímulos durante o aprendizado, considerando fatores como atenção, curiosidade e emoções, elementos essenciais para a assimilação eficaz do conteúdo. Essa abordagem reconhece que cada estudante possui um ritmo e um estilo de aprendizagem próprios, o que demanda a concepção de metodologias individualizadas que respeitem essas particularidades.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem, a neurodidática contribui por meio de estratégias baseadas no funcionamento cerebral e na neuroplasticidade, entendida como a capacidade do cérebro de se adaptar e reorganizar diante de novas aprendizagens. Ela apoia a criação de ambientes educacionais que estimulam o interesse e a autonomia dos alunos, promovem a empatia em relação às características cognitivas individuais e tornam o ensino mais dinâmico e eficiente. Munido dessas informações, o educador pode planejar aulas que favoreçam maior envolvimento e facilitem a fixação dos conteúdos, utilizando recursos como ludicidade e métodos que valorizem os sentimentos dos estudantes.

Nesse contexto, a neurodidática propõe uma educação humanizada, cientificamente fundamentada, voltada para o desenvolvimento do potencial cognitivo dos sujeitos por meio da compreensão do funcionamento cerebral. Dessa forma, contribui significativamente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Este artigo tem como objetivo discutir a neurodidática e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, destacando as contribuições dessa abordagem para a otimização das metodologias em sala de aula. Os objetivos específicos incluem identificar como repensar as práticas pedagógicas fundamentadas na neurodidática e verificar de que forma essa área pode subsidiar o trabalho docente, valorizando as funções cognitivas e emocionais dos alunos.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa. Segundo Gil (2010), esse tipo de abordagem tem como objetivo compreender os significados que os acontecimentos e as interações exercem sobre os sujeitos em situações específicas. Ela possibilita a análise de diversos aspectos, como crenças, percepções, conceitos, valores, sentimentos e atitudes dos indivíduos, permitindo compreender um nível de realidade que não pode ser quantificado (Gil, 2010).

A pesquisa foi fundamentada nas opiniões de docentes convidados a participar da investigação, todos com experiência na educação básica e no ensino superior. Para tanto, elaborou-se um questionário simples, disponibilizado por meio do Google Forms e enviado a cada participante, com o objetivo de obter percepções sobre as práticas metodológicas fundamentadas na neurodidática na rotina de sala de aula. Os dados coletados foram analisados considerando a visão individual de cada participante.

De acordo com Gil (2015), a técnica do questionário constitui um dos meios mais completos para a obtenção de informações, pois permite ao pesquisador levar em conta diversos aspectos durante sua elaboração. Por meio de um questionário bem estruturado, é possível captar uma diversidade de percepções, estereótipos e outros elementos significativos.

As respostas dos questionários foram recebidas via formulário enviado por e-mail. Após a devolução, os dados passaram por um processo de análise detalhada, conforme os objetivos e aspectos propostos aos participantes.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A Neurodidática e o Processo de Ensino e Aprendizagem

A neurodidática é uma área científica que integra conhecimentos da neurociência e da educação, buscando compreender como o cérebro aprende e de que forma os processos cognitivos, emocionais e atencionais influenciam a aprendizagem. Essa abordagem visa aplicar estratégias pedagógicas que respeitem o funcionamento cerebral, potencializando o ensino e a aprendizagem. Por meio da neurodidática, é possível criar ambientes educativos que estimulam a curiosidade, a atenção e as emoções dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e personalizada, considerando as individualidades e limites de cada estudante.

O processo de ensino e aprendizagem se beneficia da neurodidática ao utilizar métodos que exploram neuroplasticidade, ou seja, a capacidade do cérebro de se modificar e criar novas conexões a partir das experiências vivenciadas. Essa perspectiva

permite que os professores adaptem suas práticas às especificidades dos alunos, estimulando o interesse, a autonomia e o desenvolvimento cognitivo, além de favorecer a empatia em relação ao processo de aprendizagem, reconhecendo que cada mente possui um ritmo e respostas únicas aos estímulos.

De acordo com Codea (2019), processos de neuroplasticidade, emoções e a utilização de atividades lúdicas e artísticas no ensino são fundamentais. O autor destaca a importância da sensibilidade emocional do professor e da aplicação de metodologias ativas para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Piaget (1999, p. 23) postula que “a aprendizagem é um processo ativo e construtivo, onde a criança através da interação com o ambiente, adapta e modifica suas estruturas mentais (esquemas) por meio da assimilação e acomodação, para adquirir um equilíbrio cognitivo.” O autor enfatiza que esse processo envolve mudanças qualitativas na forma de pensar, do nascimento à vida adulta. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento cognitivo, responsável por todo o desenvolvimento humano.

Segundo Ghedin, Silva e Peixoto (2021), a didática proposta pela neurodidática vai além da preocupação com o “ensinar”; como enfatiza Ferreiro (1987), preocupa-se também com o “como aprender”, estabelecendo relações entre metodologias de ensino existentes e conhecimentos sobre o funcionamento da cognição humana. Dessa forma, delimita um dos diversos campos que abordam a interface entre neurociência e educação, especialmente no contexto da prática docente.

Em síntese, a neurodidática promove uma reforma das metodologias tradicionais, utilizando jogos e estratégias que envolvem emoções e atenção, compreendendo o funcionamento cerebral para proporcionar um ensino mais eficaz, dinâmico e inclusivo.

3.2 A Neurodidática e as Metodologias Inovadoras em Sala de Aula

Desde o início do século XXI, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas no âmbito da educação, destacando-se a neurociência como um campo promissor. O documento publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2003) apresenta novas perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem, baseadas em estudos científicos sobre o cérebro. Esse movimento teve início na década de 90, mais especificamente entre 1990 e 1999. No final da década, alguns resultados começaram a ser divulgados, embora tenham sido insuficientes para explorar todo o conhecimento acerca do cérebro humano (Codea, 2019). Até os dias atuais, apesar do grande avanço tecnológico, muitos mistérios sobre o funcionamento cerebral permanecem.

A neurociência oferece ferramentas valiosas para compreender os processos comuns a todos os cérebros e fornecer respostas plausíveis sobre a aprendizagem humana. Com base nessas descobertas, é possível aplicar práticas educativas na rotina da sala de aula que envolvam emoções, humor, criatividade, autonomia, memória, medos e sono, favorecendo uma maior harmonia entre ensinar e aprender e promovendo motivação adequada ao ambiente escolar. Oliveira (2014, p. 37) destaca que:

As pesquisas no espaço escolar precisam reconhecer os avanços científicos das novas descobertas sobre o cérebro e a aprendizagem, constituindo um espaço comum entre as áreas, por isso diz-se que a neurodidática é uma ciência interdisciplinar, pois, em tudo há uma interligação significativa.

Nesse contexto, o foco principal da neurodidática é integrar fatores como curiosidade e emoções dos alunos no processo de aprendizagem, promovendo um ensino de qualidade e respeitando os ritmos e limites individuais.

De acordo com Lacerda (2021), estratégias metodológicas aplicadas em sala de aula incluem jogos cooperativos, dinâmicas sensoriais e atividades interdisciplinares, favorecendo o engajamento e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Pesquisas no campo da neurodidática indicam que diversas estratégias podem ser implementadas para potencializar o desenvolvimento cerebral e a aprendizagem. Entre elas, destacam-se o trabalho com projetos, que estimula autonomia, resolução de problemas e interdisciplinaridade. Segundo Barbosa (2023), essas atividades promovem a aprendizagem ativa, motivando os alunos a engajar-se por meio da prática e da exploração.

Outra estratégia importante é a gamificação, que favorece o engajamento a partir do lúdico e de desafios, incentivando os alunos a refletirem e encontrarem soluções para obstáculos encontrados ao longo das atividades. Silva, Mendonça, Ferro e Sousa (2021, p. 26) enfatizam que:

As práticas psicomotoras têm papel primordial no processo ensino e aprendizagem, pois é através destas que o conhecimento pode ser intensificado. Portanto as atividades psicomotoras, modificam de forma positiva, o intelecto, as emoções e as ações motoras dos estudantes, constituindo-se uma prática pedagógica eficaz.

Além da gamificação, outras metodologias inovadoras incluem a sala de aula invertida, que otimiza a gestão do tempo para atividades práticas e colaborativas, e o uso de mapas mentais e visuais, que facilitam a organização do conhecimento e a memorização.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

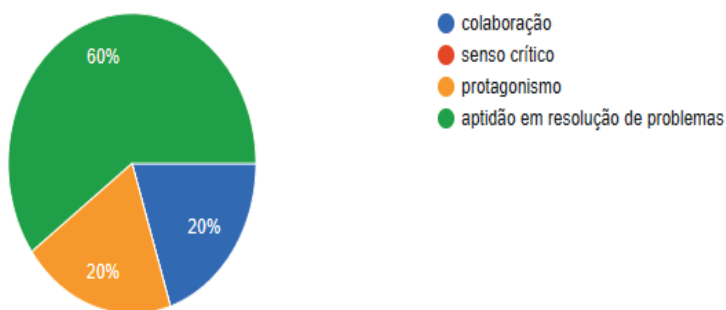
De acordo com Minayo, (2021), a análise constitui um dos momentos mais delicados da pesquisa, pois é nesse estágio que o pesquisador interpreta os resultados, transformando-os em oportunidades de reflexão e discussão sobre os objetivos propostos ao longo do estudo.

Segundo Bardin (1999. p. 48), a análise de conteúdos de uma pesquisa representa “um conjunto de técnicas de análise dos resultados visando por meio de procedimentos sistemáticos, obter-se indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições e percepções daquilo que foi proposto.” Com base nessa concepção, iniciou-se a análise dos resultados a partir das indagações sobre quais metodologias neurodidáticas se mostram mais eficazes em sala de aula, favorecendo o desenvolvimento do cérebro por meio de atividades que potencializam aspectos emocionais, sensoriais e cognitivos.

A partir das percepções dos professores participantes da pesquisa, foi possível compreender que as metodologias aplicadas em sala de aula (Gráfico 1) estão efetivamente alinhadas aos princípios da neurodidática e são frequentemente incorporadas à prática pedagógica diária.

Quanto à aptidão na resolução de problemas, 60% dos professores indicaram que as metodologias fundamentadas nos princípios da neurodidática estimulam o pensamento crítico, a tomada de decisão e o enfrentamento de desafios propostos nas atividades, promovendo maior envolvimento com os conflitos e favorecendo o equilíbrio emocional. Outros 20% dos docentes destacaram que essas metodologias estimulam o trabalho colaborativo, considerado essencial no processo de aprendizagem, pois proporciona experiências de cooperação, pensamento coletivo e desenvolvimento social. Por fim, 20% dos professores ressaltaram o protagonismo estudantil promovido por essas práticas, evidenciando o engajamento cognitivo, a autonomia e a colaboração em sala de aula.

Gráfico 1 – Metodologias aplicadas em sala de aula



Fonte: Dados coletados na pesquisa

Dentre as atividades que fazem parte do cotidiano em sala de aula (Gráfico 2), 40% são voltadas para práticas multissensoriais, ou seja, aquelas que envolvem diferentes sentidos. O cérebro reconhece que atividades multissensoriais promovem uma aprendizagem mais eficaz, uma vez que as informações são captadas de maneira integrada: a visão permite observar diversos elementos simultaneamente, a audição contribui para a compreensão de textos lidos ou explicados, e outros sentidos reforçam a assimilação do conteúdo.

Quando aplicadas no início do processo de construção do conhecimento, essas atividades possibilitam ao sujeito desenvolver múltiplos conceitos, como noções numéricas, conhecimentos sociais, raciocínio lógico-matemático, entre outros, gerando uma aprendizagem cumulativa que se consolida e se transforma ao longo do tempo.

Gráfico 2 – Atividades que fazem parte do cotidiano em sala de aula



Fonte: Dados coletados na pesquisa

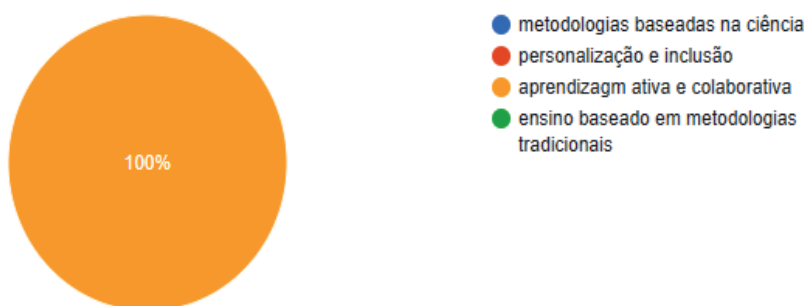
Também se destacou na pesquisa o uso da pedagogia de projeto, apontado por 60% dos professores. A pedagogia de projeto é aplicada em todas as etapas da educação básica e, segundo pesquisas publicadas, apresenta resultados satisfatórios. Barbosa (2023) destaca que essa metodologia relaciona o conteúdo com a realidade dos estudantes, permitindo compreender a utilidade das atividades: para que servem, por que estão sendo realizadas e qual é a relação entre o fazer e o cotidiano dos alunos. Essa abordagem promove um ambiente de ensino e aprendizagem harmonioso, colaborativo, participativo e integrado, estimulando a curiosidade e desenvolvendo o senso crítico, funcionando, ainda, como um elemento engajador.

O trabalho com a pedagogia de projetos posiciona os estudantes como protagonistas da construção do próprio conhecimento. À medida que pesquisam e levantam hipóteses, eles desenvolvem habilidades essenciais, como pensamento crítico e resolução de problemas.

Quando questionados sobre como a neurodidática tem contribuído para o processo de ensino e aprendizagem por meio de métodos inovadores e práticas inclusivas, 100% dos professores afirmaram que a aprendizagem ativa e colaborativa proporciona melhores resultados e condições de aprendizagem, conforme demonstra o Gráfico 3.

Sem as práticas inclusivas fica muito complexo aplicarmos as metodologias ativas e colaborativas se não houver a inclusão como suporte para que a equidade dos processos seja efetivada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.

Gráfico 3 – Contribuição da neurodidática por meio de métodos inovadores



Fonte: Dados coletados na pesquisa

Para garantir a eficácia no trabalho com a aprendizagem ativa, é necessário que o professor dedique esforço e planejamento cuidadoso, elaborando estratégias pedagógicas bem estruturadas e alinhando-as ao ambiente físico e virtual, de modo a estimular a participação colaborativa e engajada dos estudantes. Elementos como formação docente, ambiente instigador, uso de tecnologias digitais e organização do planejamento são determinantes para a promoção de uma aprendizagem ativa e colaborativa de qualidade.

Os jogos são atividades lúdicas essenciais para o desenvolvimento humano desde os tempos remotos, sendo talvez uma das estratégias metodológicas mais utilizadas em todas as etapas da educação básica. A atividade lúdica constitui um recurso pedagógico valioso, capaz de contribuir para o desenvolvimento escolar, especialmente em sala de aula, proporcionando momentos de interação, euforia, entretenimento e engajamento com o aprendizado (Kishimoto, 2009). Nesta pesquisa, uma das questões investigadas junto aos participantes foi sobre os tipos de jogos utilizados para aprimorar a aprendizagem.

Ao serem indagados sobre os jogos mais utilizados para a melhoria da aprendizagem, os participantes do estudo responderam em 100% dos casos que o jogo da memória é o mais aplicado em sala de aula (Gráfico 4). Esse recurso pedagógico apresenta diversos benefícios, promovendo o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos.

É por isso que a importância das brincadeiras com atividades que envolvem o jogo muito contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e corporais da criança. Sua aplicação como recurso didático-pedagógico, principalmente nos primeiros anos de escola, vem sendo defendida constantemente por pedagogos e demais estudiosos da Educação. Na neurodidática o jogo, a gamificação são atividades que não podem faltar na rotina dos estudantes.

Gráfico 4 – Tipos de jogos usados para a melhoria da aprendizagem



Fonte: Dados coletados na pesquisa

Na perspectiva de Piaget (1999), os jogos constituem simples assimilação funcional de ações previamente apreendidas, gerando, por consequência, um sentimento de satisfação associado à ludicidade. Dessa forma, o jogo desempenha uma dupla função: consolidar esquemas anteriormente formados e proporcionar prazer, promovendo o equilíbrio emocional. Wallon (1996) observa que são as emoções que conectam a criança ao meio social.

O jogo da memória, segundo Wallon (1996), estimula a memória visual ao exigir que os jogadores recordem a localização das cartas, fortalecendo a capacidade de registrar informações essenciais para a aprendizagem. Além disso, desenvolve atenção e concentração, pois requer foco constante, contribuindo para o treinamento da mente em tarefas específicas. Nesse sentido o uso do jogo da memória favorece o desenvolvimento infantil, permitindo que as crianças conheçam a realidade por meio do lúdico e compreendam sua importância para o desenvolvimento cognitivo, comportamental e intelectual. Kishimoto (2009, p. 36) reforça que:

Se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la.

Portanto, atividades que envolvem jogos e brincadeiras contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e corporais da criança. Sua aplicação como recurso didático-pedagógico, sobretudo nos primeiros anos escolares, vem sendo defendida por pedagogos e estudiosos da neurodidática como uma prática eficaz e fundamental.

No que se refere a aprendizagem, a brincadeira deve ser utilizada como recurso lúdico e contribui também para o desenvolvimento de quem vivencia no contexto social esse tipo de ferramenta, principalmente no desenvolvimento infantil resgatando valores e tradições populares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal discutir a neurodidática e o processo de ensino e aprendizagem, destacando as contribuições dessa área para a otimização das metodologias em sala de aula. A pesquisa evidenciou a importância da neurodidática como conhecimento fundamental para o processo educativo, demonstrando que metodologias inovadoras podem promover diferenças significativas no contexto escolar.

A análise bibliográfica permitiu compreender como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem e como o desenvolvimento cognitivo e emocional pode ser trabalhado por meio de estratégias metodológicas inovadoras, que favorecem a plasticidade neuronal e estimulam a aprendizagem.

Os resultados indicam que estratégias metodológicas baseadas nos princípios da neurodidática permitem identificar situações individuais dos alunos, facilitando intervenções mais eficazes e estimulantes. Além disso, promovem maior assimilação das informações, ao considerar a empatia e a compreensão das especificidades cognitivas de cada estudante. Observou-se também que a aplicação da neurodidática contribui para o aumento da capacidade de memorização e aprendizagem, especialmente quando estimulação ocorre desde os primeiros anos de vida.

Nesse contexto, o uso de metodologias inovadoras torna o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente, permitindo que os professores percebam a relevância de trabalhar com foco nas reais necessidades dos alunos. Portanto, o docente exerce papel primordial na tomada de decisões pedagógicas, orientando o ensino de forma a maximizar a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Almedina Brasil: São Paulo, 1999.
- CODEA, A. **Neurodidática: fundamentos e princípios**. Wak: Rio de Janeiro, 2019.
- FERREIRO, E.; A, TEBEROSKY. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas: Porto alegre, 1987.
- GHEDIN, E. L.; SILVA, A, M, da; PEIXOTO, K. E. O. Neurodidática: neurociência pedagógica aplicada ao ato de ensinar. **Educ. Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 31, n. 64, 2021. Disp. em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198181062021000100302. Acesso em: 21 ago. 2025.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. Editora Atlas S.A: Rio de Janeiro, 2010.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas S.A: Rio de Janeiro, 2015.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2009.
- LACERDA, P. I. da S. **Metodologias de intervenção educativa e estratégias neurodidáticas**. Da(s) teoria(s) a(s) prática(s) no 1º ano de escolaridade. Relatório de estágio – Escola Superior de Educação de Paula Frasseneti, 2021.
- MINAYO, C. de S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Vozes: São Paulo, 2021.
- OLIVEIRA, G. G de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário para a formação de professores. **Educação Unisino**. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2014.181.02/3987>.
- PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- SILVA. A. M. F. S.; MENDONÇA, A. C. S.; FERRO, M. B.; SOUZA, R. de C. S. Desenvolvimento cognitivo: a neurociência otimizando práticas inclusivas. In: **A Neuroeducação e a Neurociência - Tecendo saberes e Otimizando Práticas Inclusivas**. Criação: Aracaju, 2021.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Edições 70: Lisboa, 1996.



C A P Í T U L O 2 2

PERFIL DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO QUE BUSCA ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO DURANTE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DA FACULDADE UNINTA FORTALEZA

Sarah de Moura Kurz da Rocha

Graduada em Psicologia pela Universidade Ceuma, Mestre em Ensino
na Saúde pela Universidade Estadual do Ceará (UECE)
<http://lattes.cnpq.br/8182582388516391>
Faculdade Uninta Fortaleza, Fortaleza – CE, Brasil

Germana Albuquerque Torres

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2005)
e em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (2006); Mestrado
em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (Unifor)
<http://lattes.cnpq.br/9126793017370432>
Faculdade Uninta Fortaleza, Fortaleza – CE, Brasil

Francivânia Rodrigues Moura Martins

Graduada em Psicologia pela Faculdade Pitágoras de Fortaleza, Graduada em Teologia
pela Faculdade Unida de Vitória Espírito Santo, Gestora Financeira pela Faculdade Vale do
Acarau de Sobral, Especialista em Psicologia Hospitalar pela Faculdade de Quixeramobim
(UNIQ), Especialista em Ciências da Religião pela a Faculdade Unida de Vitória Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/3935866572176783>
Faculdade Uninta Fortaleza, Fortaleza – CE, Brasil

Emanuel Messias Aguiar de Castro

Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em
Saúde Mental (UECE), Mestre e Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará
<http://lattes.cnpq.br/0507699236418918>
Faculdade Uninta Fortaleza, Fortaleza – CE, Brasil

Igor Augusto de Aquino Pereira

Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Psicologia pela
Universidade Federal do Ceará (UFC), Especialista em Neuropsicologia pela Faculdade Única
de Ipatinga, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE)
<http://lattes.cnpq.br/0475337272480330>
Faculdade Uninta Fortaleza, Fortaleza - CE, Brasil

RESUMO: Este capítulo analisa o perfil dos estudantes de graduação que buscam acompanhamento psicológico durante a trajetória acadêmica na Faculdade Uninta Fortaleza, com base nos atendimentos realizados pelo Núcleo de Apoio Psicológico aos Alunos (NAPSI) em 2023 e 2024. Por meio de pesquisa qualitativa, utilizando análise documental e bibliográfica, buscou-se compreender quais as características da população da Faculdade que busca atendimento psicológico e suas particularidades. Os resultados indicam que os atendimentos, oferecidos via plantão psicológico, psicoterapia breve e ações coletivas, fortalecem a resiliência emocional, auxiliam na adaptação ao ambiente universitário, e promovem a redução do sofrimento psíquico. Essas intervenções favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais e impactam positivamente na permanência e no desempenho acadêmico dos estudantes, colaborando para a prevenção da evasão. O estudo reforça a importância da saúde mental como componente essencial das políticas educacionais e destaca o papel dos serviços psicológicos institucionalizados no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: saúde mental; ensino superior; apoio psicológico; permanência acadêmica; estudantes universitários.

PROFILE OF UNDERGRADUATES SEEKING PSYCHOLOGICAL SUPPORT AT FACULDADE UNINTA FORTALEZA

ABSTRACT: This chapter examines the profile of undergraduate students who seek psychological support during their academic trajectory at Faculdade Uninta Fortaleza, based on cases handled by the Student Psychological Support Center (NAPSI) in 2023 and 2024. Using a qualitative approach, with documentary and bibliographic analysis, it seeks to understand the characteristics of the student population that pursues psychological care and its particularities. The findings indicate that services offered through drop-in counseling, brief psychotherapy, and group-based initiatives strengthen emotional resilience, support adaptation to the university environment, and reduce psychological distress. These interventions foster the development of socioemotional competencies and positively affect students' retention and academic performance, helping to prevent dropout. The study underscores the importance of mental health as an essential component of educational policy and highlights the role of institutional psychological services in higher education.

KEYWORDS: mental health; higher education; psychological support; academic retention; university students.

1. INTRODUÇÃO

O ensino superior é um período de intensas transformações pessoais, acadêmicas e sociais, marcado por desafios que vão desde a adaptação a novas dinâmicas de aprendizagem até o desenvolvimento de identidade e vocação. Nesse contexto, cresce a incidência de sofrimentos psíquicos, como ansiedade, depressão e crises existenciais, que podem prejudicar o rendimento acadêmico e aumentar a evasão universitária. Dados da National Academies Press¹ destacam que taxas de abandono de estudantes com problemas de saúde mental podem variar de 43% a 86%.

Diante desse cenário, os serviços de aconselhamento psicológico em instituições de ensino superior exercem papel central. Programas com foco em intervenções terapêuticas, e fortalecimento emocional não apenas reduzem sintomas de angústia, mas também promovem regulação emocional, autoeficácia e engajamento acadêmico. A eficácia dessas ações é sustentada por importantes estudos: Hassan, M., Fang, S., Malik, A.A. *et al* (2023) identificaram que o capital psicológico – potencializado por apoio social percebido – tem impacto direto na saúde mental e no desempenho acadêmico dos estudantes universitários; Giangrasso et al. (2023, n.p, *tradução nossa*) associaram intervenções e modelos de apoio psicoeducacionais com melhorias significativas no bem-estar emocional, na autoestima e nas habilidades de enfrentamento e Biasi et al (2017) salienta a relação entre o apoio e a instituição de ensino:

Oferecer apoio psicológico aos estudantes permite que eles apoiem jovens adultos e, ao mesmo tempo, forneçam feedback à instituição de ensino (Adamo et al., 2012). Embora tais intervenções de aconselhamento sejam frequentemente direcionadas à resolução de problemas que afetam o desempenho acadêmico, elas também podem ser uma indicação para estudantes com psicopatologia estável, dando-lhes a oportunidade de acessar serviços de saúde mental ou tratamento psicoterapêutico (Biasi et al., 2017).

Além disso, o senso de pertencimento institucional emerge como um diferencial na estabilidade emocional e no sucesso acadêmico. Estudantes que se sentem integrados ao ambiente universitário demonstram menor incidência de ansiedade, maior autoestima e níveis elevados de engajamento e rendimento curricular (HASSAN, M., FANG, S., MALIK, A.A. *et al*, 2023). Notadamente, os atendimentos psicológicos individuais, coletivos e psicoeducacionais promovem esse vínculo com o campus, contribuindo para a formação integral do estudante.

De acordo com Mendes, A.; Boechat, G (2024) intervenções psicológicas exitosas apresentam redução consistente dos sintomas de ansiedade e depressão, embora ainda existam desafios quanto à adesão aos programas. A intervenção pode combinar escuta, técnicas psicoterápicas individuais e de grupo, e tem se mostrado efetiva tanto na melhora do sofrimento psíquico quanto no desenvolvimento de recursos internos para a jornada acadêmica.

¹ Acessado em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Este capítulo propõe-se a explorar qual o perfil de alunos de graduação que busca por atendimento psicológico ofertado pela instituição. Partindo de referencial teórico sólido e da sistematização de experiências institucionais, apresentamos evidências da busca por suporte psicológico a partir da experiência de uma instituição de ensino superior na cidade de Fortaleza no Ceará. Com isso demonstramos a necessidade redes de apoio e da promoção de saúde mental enquanto elementos centrais da educação universitária contemporânea.

2. METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, ainda que explore dados produzidos pelo serviço de atendimento aos discentes da Instituição de Ensino Superior (IES) estudada, e de cunho exploratório, com enfoque documental (fontes primárias da própria IES) e bibliográfico. Conforme Gil (2008), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito e a construir hipóteses ou aprofundar a compreensão de um fenômeno pouco estudado. Nesse sentido, optou-se por utilizar a combinação de pesquisa documental e bibliográfica para embasar teoricamente a discussão sobre o impacto do atendimento psicológico no ensino superior.

A pesquisa documental consistiu na análise de registros institucionais relacionados ao Núcleo de Apoio Psicológico aos Alunos (NAPSI) da IES, incluindo relatórios de atendimentos, planos de ação e registros de atividades desenvolvidas entre os anos de 2023 e 2024. Segundo Cellard (2008), a pesquisa documental utiliza fontes primárias que não receberam ainda um tratamento analítico, sendo uma importante forma de acesso a dados reais e contextuais de determinada instituição.

Paralelamente, foi realizado um levantamento bibliográfico com base em livros, artigos científicos e documentos oficiais disponíveis em bases acadêmicas nacionais e internacionais, como Scielo, PubMed, National Library of Medicine, BMC Psychology e o National Academy Sciences Engineering and Medicine. De acordo com Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica busca explicar um problema a partir de referências teóricas já publicadas, permitindo a construção de um referencial sólido e a contextualização da temática no campo científico.

A escolha por essa abordagem mista se justifica pela necessidade de articular os dados institucionais (documentais) às discussões teóricas contemporâneas sobre saúde mental, educação superior e políticas de apoio psicossocial no ambiente universitário. A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, pautada na interpretação crítica dos materiais coletados, conforme orientações de Minayo (2012), que destaca a importância da compreensão do conteúdo em seu contexto sociocultural e institucional.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O ingresso no ensino superior representa um momento de transição importante na vida dos estudantes, marcado por desafios acadêmicos, emocionais e sociais. Esse processo, embora repleto de oportunidades de crescimento pessoal e profissional, também pode ser acompanhado por altos níveis de estresse, ansiedade e desorganização emocional, especialmente diante das exigências do desempenho acadêmico e da redefinição de identidade. Segundo Bardagi e Hutz (2009) e C. Oliveira, Carlotto, Vasconcelos, & Dias (2014), no contexto universitário, muitos estudantes enfrentam dificuldades significativas de adaptação à nova realidade.

Entre os principais desafios relatados estão a desorientação e o sentimento de desamparo ao ingressar na universidade, especialmente diante da falta de informações claras sobre o funcionamento dos cursos e da instituição como um todo. A transição do ensino médio para o ensino superior envolve mudanças profundas no estilo de vida, incluindo a necessidade de maior autonomia, a perda do convívio com antigos amigos e a obrigação de construir novos vínculos sociais e acadêmicos. (BARDAGI; HUTZ, 2009)

Além disso, é comum que os estudantes ingressem com expectativas irreais, acreditando que a universidade trará automaticamente satisfação pessoal e profissional, sem considerar os obstáculos e exigências do ambiente acadêmico. Soma-se a isso a dificuldade de adaptação ao ritmo e à estrutura do ensino superior, que difere substancialmente do modelo escolar anterior. Muitos também relatam a ausência de apoio emocional e acadêmico durante momentos de dúvida ou frustração, sentindo-se abandonados pela instituição justamente quando mais precisavam de orientação. Esses fatores combinados dificultam a integração plena à vida universitária e podem levar ao desengajamento, à insatisfação e, em muitos casos, à evasão do curso. (BARDAGI; HUTZ, 2009)

Murakami, K. et al (2024), aponta que a necessidade de ajustes e mudanças que o preparar-se para vida profissional requer, tornam os estudantes de graduação uma população vulnerável ao estresse, impactando diretamente na saúde mental desses indivíduos.

O conceito de saúde mental vai além da ausência de transtornos psicológicos, sendo compreendido como um estado de equilíbrio emocional que permite ao indivíduo lidar com as tensões do cotidiano, desenvolver suas habilidades, trabalhar de forma produtiva e contribuir com a comunidade (OMS, 2018). No âmbito do ensino superior essa definição é atravessada por variáveis específicas concernentes a este campo dando novos contornos a sua complexidade.

Segundo Lima *et al* (2022), em uma abrangente revisão de mais de dois mil artigos sobre o tema, saúde mental no ensino superior pode ser compreendida como a capacidade dos estudantes de lidar com os desafios emocionais, acadêmicos e sociais próprios do ambiente universitário, mantendo o bem-estar psicológico e o equilíbrio diante das exigências da vida acadêmica.

Essa saúde é diretamente influenciada por fatores como o apoio institucional, a adaptação às novas rotinas, as expectativas em relação à formação profissional, e a rede de suporte social. Dificuldades nesse processo podem gerar sentimentos de desamparo, frustração e até contribuir para o abandono do curso (LIMA *et al*, 2022). Nesse sentido, a presença de serviços de apoio psicológico nas instituições de ensino superior configura-se como um recurso estratégico de promoção de saúde, prevenção de sofrimento psíquico e fortalecimento da permanência estudantil.

A literatura tem destacado a relevância de programas institucionais que oferecem suporte psicológico aos estudantes universitários. De acordo a RESAPES (2002)² o apoio psicológico é essencial para a formação integral dos sujeitos, considerando que o processo educativo deve envolver não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o amadurecimento emocional e a constituição identitária:

Os serviços de apoio psicológico do ensino superior cumprem, deste modo, uma irredutível missão, ao mesmo tempo que dão coerência ao projecto educativo, enquanto instrumento estratégico e de interacção com a sociedade, na promoção de instituições e comunidades saudáveis. Os serviços de apoio psicológico providenciam os cuidados essenciais que devem estar universalmente acessíveis a todos os estudantes do ensino superior, em concomitância com os restantes serviços de saúde. São os cuidados que organizam e racionalizam, para cada indivíduo no seio dos seus grupos sociais de referência, a mobilização e a distribuição de recursos, especializados e outros, direccionados à promoção, manutenção e melhoria da sua saúde e bem-estar. (RESAPES, 2002, p.5)

Adicionalmente, Del Prette & Del Prette (2011) descrevem que programas de atendimento psicológico, quando integrados à rotina acadêmica, favorecem a resiliência, a autonomia, o autoconhecimento e o bem-estar subjetivo dos estudantes. Estudos recentes apontam para uma forte relação entre o suporte psicológico e a redução da evasão no ensino superior. Consoante os achados de Giangrasso, Chung e Franzoi. (2023), O ambiente universitário apresenta uma série de desafios emocionais, sociais e acadêmicos que impactam diretamente a saúde mental dos estudantes, como o estresse com desempenho, adaptação ao novo contexto, problemas financeiros, relacionais e incertezas quanto ao futuro.

As evidências descritas na literatura relevante sobre o assunto apontam que alunos do ensino superior apresentam índices mais elevados de sofrimento psíquico, depressão e ideação suicida do que a população geral da mesma faixa etária. Nesse contexto, os serviços de apoio psicológico nas universidades surgem como intervenções essenciais, oferecendo acolhimento, escuta qualificada e estratégias

² Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior de Portugal.

de enfrentamento. Tais serviços ajudam a fortalecer fatores como autoestima, autoeficácia, bem-estar subjetivo e habilidades socioemocionais, promovendo não apenas a saúde mental, mas também o desempenho acadêmico e a permanência no curso. (GIANGRASSO; CHUNG; FRANZOI. 2023; PINTO, J. C. et al, 2016)

Evidências apontam que psicoterapias, intervenções em grupo, aulas psicoeducacionais e protocolos como o NoiBene (intervenção de saúde mental em grupos) são eficazes na redução do sofrimento e na promoção do bem-estar. Apesar disso, muitas instituições ainda carecem de estrutura adequada, sendo fundamental o investimento contínuo em políticas de saúde mental no ensino superior como forma de prevenir a evasão, o agravamento de quadros clínicos e de fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes. (GIANGRASSO; CHUNG; FRANZOI. 2023)

Além disso, conforme Hassan, M., Fang, S., Malik, A.A. et al (2023) fatores como o capital psicológico (autoeficácia, otimismo, esperança e resiliência) e o suporte institucional exercem papel decisivo no desempenho acadêmico e na saúde mental dos universitários. Para os pesquisadores, estabelecer um bom relacionamento com o ambiente acadêmico e se envolver em atividades da faculdade contribui para uma adaptação bem-sucedida e melhores resultados no desempenho dos alunos.

Os resultados do estudo por eles realizados mostram que os alunos que se ajustam bem à vida universitária tendem a ter boas notas e estão mais próximos de concluir seus cursos. As descobertas sugerem que o processo de adaptação à universidade é importante para criar vínculos positivos entre o apoio psicológico e as relações sociais percebidas pelos estudantes. (HASSAN, M., FANG, S., MALIK, A.A. et al, 2023)

No caso da IES em questão, o Núcleo de Apoio Psicológico aos Alunos (NAPSI) tem se consolidado como uma resposta institucional às crescentes demandas por saúde mental. O núcleo oferece atendimentos psicológicos individuais e coletivos, baseando-se em uma perspectiva acolhedora, interventiva e educativa. As ações do NAPS dialogam com o entendimento de Edgar Morin (2004), ao afirmar que a educação deve se preocupar com o ser humano em sua complexidade, promovendo o desenvolvimento de competências emocionais que favoreçam uma aprendizagem mais significativa.

Portanto, compreender o impacto do acompanhamento psicológico na jornada acadêmica dos estudantes é fundamental para avaliar a eficácia dessas estratégias e reforçar a importância da saúde mental como pilar estruturante da formação superior. A partir de um olhar integrador, é possível reconhecer que o sucesso acadêmico está profundamente interligado ao cuidado com o bem-estar emocional, à construção de vínculos de pertencimento e à promoção de uma cultura institucional sensível às subjetividades dos estudantes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Núcleo de Apoio Psicológico aos Alunos (NAPSI) na IES tem se consolidado como uma iniciativa estratégica de promoção e cuidado com a saúde mental no ambiente universitário. Vinculado ao Programa de Apoio ao Estudante e ao Docente (PAED), o NAPSI oferece atendimentos psicológicos gratuitos aos estudantes, atuando de forma decisiva no fortalecimento emocional e na permanência dos alunos na instituição.

4.1 Dados de Atendimentos (2023–2024)

Nos anos de 2023 e 2024, observou-se um crescimento nos atendimentos realizados pelo núcleo. Em 2023, os dados indicam 173 atendimentos. Devemos levar em consideração que os atendimentos do NAPSI tomam por base princípios de psicoterapia breve no que diz respeito à quantidade de atendimento por aluno que pode variar de um a quatro. Caso o aluno precise de um acompanhamento mais extenso ele é encaminhado para o serviço adequado.

Os atendimentos estão distribuídos principalmente entre os cursos de Medicina Veterinária (43), Psicologia (55), Direito (22), Fisioterapia (20) e Enfermagem (33). Já em 2024, esse número aumentou para 195 atendimentos, com destaque para os cursos de Medicina Veterinária (49), Psicologia (50), Direito (33), além da ampliação para novos cursos como Odontologia (2), Farmácia (8) e Biomedicina (6). Esse aumento reflete não apenas uma ampliação da demanda, mas também a confiança da comunidade acadêmica nos serviços oferecidos como apresentados no gráfico abaixo:



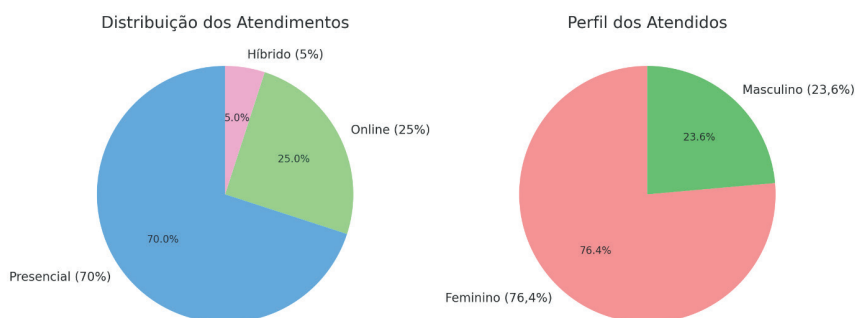
Fonte: do autor

A maioria dos atendimentos (70%) foi realizada de forma presencial, enquanto 25% ocorreram online e 5% em formato híbrido, demonstrando a flexibilidade do NAPSI em se adaptar às necessidades e rotinas dos estudantes.

Outro dado relevante é o perfil dos atendidos: 76,4% do público é feminino e 23,6% masculino. Murakami, K. et al. (2024), aponta que mulheres percebem mais estressores acadêmicos do que homens. Além do fato da inserção maior da mulher no ensino superior na atualidade, sendo elas maior população que os homens nesse contexto.

A predominância da faixa etária entre 19 e 25 anos (80%), revela uma população jovem, em plena fase de transição e amadurecimento pessoal e acadêmico, fato que reflete a realidade brasileira. Segundo a Associação Médica Brasileira ³, aqueles que mais aderem à psicoterapia no Brasil são os jovens, estudantes, brancos, mulheres, com renda mais alta e maior escolaridade.

Gráfico 2: Distribuição de atendimentos e perfil



Fonte: do autor

Quando observamos os números proporcionais de atendimento por curso em 2023 e 2024, percebe-se uma demanda maior advinda do curso de Psicologia (31,8% e 25,6%), seguida do curso de Medicina Veterinária (24,9% e 25,1%). Em 2023, o terceiro curso com maior demanda foi a enfermagem (19,1%), seguido do direito (12,7%) e por fim, a Fisioterapia (11,6%). Enquanto em 2024 a demanda do direito subiu para 16,9%, seguido da enfermagem (13,8%), posteriormente, a fisioterapia com 10,3%. Três novos cursos iniciaram na instituição neste ano e também houve atendimento de alunos dos mesmos, respectivamente: Farmácia(4,1%), Biomedicina (3,1%) e Odontologia (1,0%).

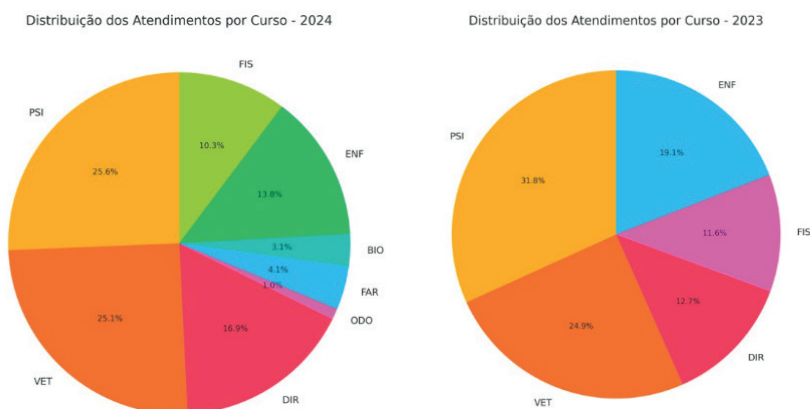
³ Acessado em: <https://amb.org.br/brasil-urgente/apenas-5-dos-brasileiros-fazem-terapia-mas-1-a-cada-6-usam-medicamentos-mostra-pesquisa-inedita-sobre-saude-mental/#:~:text=Os%20dados%20da%20primeira%20edi%C3%A7%C3%A3o,mais%20alta%20e%20maior%20escolaridade.>

Esses números sugerem que as demandas maiores de alunos de Psicologia esteja atrelada ao que aponta PERES, R. S.; SANTOS, M. A. DOS.; COELHO, H. M. (2004), que provavelmente por possuírem uma visão menos preconceituosa acerca do processo psicoterapêutico, haja vista estarem inseridos num contexto que desmistifica a psicoterapia, tendem a procurar o serviço com menos resistências do que os discentes de outros cursos.

De acordo com da Silva, C. R., Gomes, A. A. D., Dos Santos-Doni, T. R., Antonelli, A. C., Vieira, R. F. D. C., & da Silva, A. R. S. (2023), a Organização mundial de saúde aponta que as taxas de suicídio entre profissionais e estudantes de medicina veterinária são maiores do que a população em geral, explicando o fato de que o segundo grupo que mais tem procurado apoio do NAPSÍ sejam exatamente os estudantes desta área.

Nos demais cursos os números estão muito próximos no que diz respeito às proporções de aluno por curso.

Gráfico 3 e 4: Distribuição de atendimentos 2023 e 2024



Fonte: do autor

4.2 Principais Demandas e Intervenções

Em nosso levantamento, as principais queixas relatadas nos atendimentos foram: dificuldade de adaptação à vida acadêmica, crises de ansiedade, conflitos familiares e dúvidas quanto à orientação vocacional. Essas questões, comuns no cotidiano universitário, podem impactar significativamente o rendimento acadêmico, o engajamento e a permanência dos estudantes nos cursos.

Nesse sentido, os atendimentos individuais em modalidade de Plantão Psicológico e Psicoterapia Breve de Apoio têm cumprido um papel crucial. Esses formatos priorizam o acolhimento em momentos de urgência, fortalecendo o estudante emocionalmente e auxiliando na construção de estratégias de enfrentamento. As intervenções são realizadas com base em recursos terapêuticos diversos, como escuta ativa, anamnese, escrita terapêutica, relaxamento com respiração diafragmática e desenho livre.

Além do atendimento individual, o NAPSI atua em parceria com a psicopedagogia e desenvolve ações coletivas, como rodas de conversa e atividades em grupo. Essa abordagem integrada amplia o impacto do serviço e promove um ambiente universitário mais saudável, prevenindo quadros de sofrimento psíquico mais graves.

A atuação do NAPSI tem contribuído diretamente para a redução da evasão, um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior. Ao oferecer suporte psicológico contínuo, o núcleo ajuda o aluno a lidar com as pressões acadêmicas e pessoais, promovendo um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral.

Díaz-Camargo, E. et al.. (2020) apontam uma relação positiva entre a permanência estudantil no Ensino Superior e o acompanhamento psicológico com Psicoterapia Breve. O maior índice de permanência está associado a intervenções oportunas em momentos de crise com acompanhamento entre uma e três sessões.

O cuidado com a saúde mental torna-se, assim, um diferencial na formação dos alunos, pois além das competências técnicas, são também desenvolvidas habilidades emocionais, como resiliência, empatia, organização pessoal e autoconhecimento – elementos essenciais para o sucesso acadêmico e profissional.

O NAPSI representa uma inovação institucional significativa da IES no campo da saúde mental estudantil. Através de sua atuação multidisciplinar e humanizada, o núcleo tem impactado positivamente a jornada acadêmica dos estudantes, promovendo bem-estar, aprendizado significativo e desenvolvimento pessoal. O crescimento nos atendimentos entre 2023 e 2024 evidencia a importância desse serviço, que deve ser cada vez mais valorizado e ampliado como parte essencial do suporte à formação universitária.

Os dados levantados entre 2023 e 2024 revelam que o NAPSI tem desempenhado um papel fundamental na acolhida e acompanhamento dos estudantes, especialmente aqueles em situação de sofrimento psíquico, crises de ansiedade, dificuldades de adaptação à vida acadêmica, conflitos familiares e dúvidas quanto à escolha profissional. O aumento da procura pelos serviços psicológicos, a diversidade de cursos atendidos e o perfil predominante de estudantes jovens reforçam a importância de uma atenção contínua e qualificada à saúde mental no contexto universitário.

Dentre os principais resultados, destaca-se a constatação de que os atendimentos ofertados nas modalidades de plantão psicológico, psicoterapia breve e ações coletivas funcionam como dispositivos de escuta, orientação e suporte emocional, favorecendo a resiliência, o senso de pertencimento institucional e o engajamento acadêmico. Esses achados se alinham à literatura científica da área, que aponta que o cuidado psicológico no ensino superior contribui diretamente para a diminuição da evasão, a melhora no desempenho acadêmico e o desenvolvimento integral do estudante.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo analisar o perfil dos estudantes que buscam acompanhamento psicológico durante a sua trajetória acadêmica de graduação na IES, tomando como base os atendimentos realizados pelo Núcleo de Apoio Psicológico aos Alunos (NAPSI). Partindo do problema de pesquisa: “Qual o perfil do aluno que busca atendimento psicológico no Núcleo de Apoio Psicológico na Faculdade Uninta de Fortaleza?”, buscou-se compreender as demandas desses alunos e seu perfil. Os resultados dessa pesquisa poderão ser utilizados para melhorar o serviço e alcançar mais alunos que necessitem de suporte nesse percurso.

Do ponto de vista teórico, o estudo amplia a compreensão sobre a procura dos núcleos de apoio psicológico nas instituições de ensino superior, colaborando com o campo educacional ao reforçar a ideia de que a promoção da saúde mental deve ser entendida como uma dimensão inseparável do processo educativo. Além disso, evidencia a importância de políticas institucionais que integrem ações pedagógicas e psicológicas, em uma perspectiva interdisciplinar e humanizada.

Entre as limitações deste estudo, destaca-se o fato de que a análise foi restrita aos dados documentais de uma única instituição, o que pode limitar a generalização dos resultados para outros contextos. Ademais, não foram contempladas avaliações de longo prazo sobre o impacto dos atendimentos na trajetória acadêmica dos estudantes acompanhados. Para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação do escopo para outras instituições e a inclusão de entrevistas com os estudantes atendidos, bem como o acompanhamento longitudinal dos efeitos dos atendimentos na conclusão do curso e inserção profissional.

Conclui-se, portanto, que o perfil acadêmico tem relação tanto com as crenças e preconceitos com relação ao suporte psicológico, como também com as populações e maior vulnerabilidade no que diz respeito aos cuidados em saúde mental. A experiência da Faculdade Uninta Fortaleza, por meio do NAPSI, mostra-se como uma prática exemplar a ser fortalecida e replicada em outras instituições, em sintonia com as demandas contemporâneas da formação acadêmica e humana.

REFERÊNCIAS

- BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 95–105, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712009000100010>. Acesso em: 7 jul. 2025..
- CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- da Silva, C. R., Gomes, A. A. D., Dos Santos-Doni, T. R., Antonelli, A. C., Vieira, R. F. D. C., & da Silva, A. R. S. (2023). **Suicide in veterinary medicine: A literature review**. *Veterinary world*, 16(6), 1266–1276. <https://doi.org/10.14202/vetworld.2023.1266-1276>
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GIANGRASSO, B.; CHUNG, M. C.; FRANZOI, I. G. Editorial: Psychological interventions addressed to higher education students in student psychological services. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 14, e1129697, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1129697>. Acesso em: 7 jul. 2025.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HASSAN, M.; FANG, S.; MALIK, A. A. et al. Impact of perceived social support and psychological capital on university students' academic success: testing the role of academic adjustment as a moderator. **BMC Psychology**, v. 11, p. 340, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01385-y>. Acesso em: 7 jul. 2025.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LIMA, Vivian Daniele de; MEIRA COSTA, Ailana Garcia; IENNAO DE VASCONCELOS, Maria Luiza; LOURENÇO, Lelio Moura. SAÚDE MENTAL NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO DE LITERATURA. **Interação em Psicologia**, Curitiba, Paraná, Brasil, v. 26, n. 3, 2023. DOI: 10.5380/riep.v26i3.76204. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/76204>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- MENDES, A.; BOECHAT, G.. AS URGÊNCIAS SUBJETIVAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: A CONSTRUÇÃO DE UM DISPOSITIVO TEMPORAL. **Psicologia em Estudo**, v. 29, p. e57202a, 2024.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2004.

NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING, AND MEDICINE. **Mental health, substance use, and wellbeing in higher education: Supporting the whole student**. Washington, D.C.: The National Academies Press, 2021. Disponível em: <https://nap.nationalacademies.org/read/26015/chapter/9>. Acesso em: 3 jul. 2025.

Oliveira, C. T., Carlotto, R. C., Vasconcelos, S. J. L., & Dias, A. C. G. (2014). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: Uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 15(2), 177-186.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. DOS.; COELHO, H. M. B.. Perfil da clientela de um programa de pronto-atendimento psicológico a estudantes universitários. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 1, p. 47–54, jan. 2004.

PINTO, J. C. et al.. Identificação de necessidades de intervenção psicológica: um estudo-piloto no ensino superior português. **Psicologia USP**, v. 27, n. 3, p. 459–472, set. 2016.



C A P Í T U L O 23

CURSO DE PEDAGOGIA DA UESPI EM BOM JESUS-PI: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA

Jaqueline Barbosa de Oliveira

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí
(UESPI), Campus Dom José Vasquez Diaz, Bom Jesus
<https://lattes.cnpq.br/2257324703450826>
Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Bom Jesus-PI, Brasil

Valdeney Lima da Costa

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE);
Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio
de Janeiro (PPGE/UNIRIO). Professor Ajunto I da Universidade Estadual
do Piauí (UESPI), Campus Dom José Vasquez Diaz, Bom Jesus, PI
<http://lattes.cnpq.br/3997900770463532>
<https://orcid.org/0000-0002-5941-6233>
Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Bom Jesus-PI, Brasil

RESUMO: Este texto apresenta o relato de uma atividade de extensão da UESPI realizada em escolas estaduais da cidade de Bom Jesus, Piauí. O objetivo geral foi apresentar o Curso de Pedagogia da UESPI de Bom Jesus e das áreas de atuação do pedagogo para estudantes dos anos finais do Ensino Médio. Os objetivos específicos foram a) esclarecer aos participantes a natureza e a abrangência do Curso de Pedagogia, mostrando o perfil e o campo de atuação do pedagogo; e b) estimular jovens dos anos finais do Ensino Médio a optar pelo Curso de Pedagogia em exames de ingresso ao Ensino Superior, colaborando, assim, para uma futura escolha profissional. Por meio de palestras com duração máxima de 50 minutos, o Curso de Pedagogia e as áreas de atuação do pedagogo foram apresentados para despertar o interesse dos estudantes pela carreira.

PALAVRAS-CHAVE: Ação extensionista. Pedagogia. UESPI.

UESPI PEDAGOGY COURSE, IN BOM JESUS-PI: STORIES OF AN EXTENSION'S EXPERIENCE

ABSTRACT: This text presents the story of a UESPI extension activity conducted in the state schools of the city of Bom Jesus, Piauí. The overall goal was to present UESPI of Bom Jesus' Pedagogy Course and the pedagogue's areas' of action to the students of the later years of High School. The specific goals were a) to make it clear, to the participants, the nature and reach of the Pedagogy Course, showcasing the profile and the area of action of the pedagogue; and b) to stimulate the youths of the later years of High School to opt for the Pedagogy Course in the entrance exams into Higher Education, thus collaborating in a future professional choice. Through up-to-50-minute lectures, the Pedagogy Course and the pedagogue's areas of action were presented to awaken students' interest in the career.

KEYWORDS: Extension Action. Pedagogy. UESPI.

1. INTRODUÇÃO

Como sabemos, o contexto da Pandemia da COVID-19 acarretou diversos impactos no campo educacional, não apenas na Educação Básica, mas também no Ensino Superior. Estudos analisaram os impactos da crise sanitária em cursos de graduação de instituições de Ensino Superior do país (Amaral *et al.*, 2022; Oliveira; Nunes, 2022), materializados na desistência ou no trancamento do curso pelos discentes.

No contexto da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), notadamente no Campus Dom José Vasquez Diaz, em Bom Jesus, o fenômeno da evasão não foi diferente. Em estudo que analisou dados do curso de Pedagogia, conforme Santos, Silva e Costa (2023), ocorreu uma variação de matrículas nas turmas pesquisadas no período de 2020 a 2022, tendendo à redução do número de discentes matriculados, efeito associado aos desafios postos pela adoção do ensino remoto na universidade, no período da Pandemia de Covid-19.

Complementando essa discussão, segundo dados por nós obtidos, à época, na Coordenação do Curso de Pedagogia, considerando-se o Semestre 2022.1, nas três turmas existentes (Blocos II, VI e VIII), estava contabilizado um total de 56 alunos matriculados. Se comparado ao semestre letivo anterior, que totalizou 76 matrículas, observamos uma redução de 20 matrículas. Dessas, alguns casos corresponderam a trancamento do curso, outros à transferência para instituições de Ensino Superior privadas que ofertam cursos à distância.

Em observância ao fenômeno da evasão escolar, as instituições universitárias mobilizaram ações diversas para seu enfrentamento. Na UESPI, algumas iniciativas implementadas foram desde a ampliação do número de vagas para a transferência

externa de estudantes até o incremento de ações de assistência estudantil, a exemplo do aumento da concessão de bolsas de naturezas diversas (auxílio alimentação, auxílio moradia e trabalho). Compreendemos que as ações de assistência estudantil são de suma importância para os alunos, sobretudo em *campi* afastados da capital do Estado, onde questões relacionadas as dimensões territoriais são desafiadoras.

Em nossa realidade geográfica, entendemos que outro aspecto também importante e que pode ser propulsor dessa evasão diz respeito à visão restrita de que o destino de quem cursa Pedagogia é apenas ensinar crianças, o que significa que uma parcela da comunidade ainda não percebeu a amplitude do curso e as possibilidades de atuação do pedagogo ou pedagoga. Essa visão restrita paira não somente no pensamento do senso comum, mas até de pedagogos, que acreditam que Pedagogia é a maneira como se ensina ou ainda a forma como são repassadas a matéria ou as técnicas de ensino (Libâneo, 2010).

No intuito de modificar essa representação, elaboramos uma ação extensionista no âmbito do curso de Pedagogia da UESPI de Bom Jesus, que teve como objetivo geral apresentar o Curso de Pedagogia da UESPI de Bom Jesus para estudantes dos anos finais do Ensino Médio. Os objetivos específicos foram a) esclarecer aos participantes a natureza e abrangência do Curso de Pedagogia, o perfil e campo de atuação do pedagogo; e b) estimular jovens dos anos finais do Ensino Médio a optar pelo Curso de Pedagogia em exames de ingresso ao Ensino Superior, colaborando, assim, para uma futura escolha profissional.

Na seção seguinte, explicitamos os percursos metodológicos percorridos para o desenvolvimento das ações do projeto de extensão denominado *Conhecendo o Curso de Pedagogia*, realizado entre os anos de 2023 e 2024.

2. METODOLOGIA

A ação extensionista *Conhecendo o Curso de Pedagogia* consistiu numa importante estratégia para modificar a representação social ainda existente na comunidade no entorno da UESPI de Bom Jesus que que o Curso de Pedagogia forma o(a) professor(a) que ensinará crianças.

Em um primeiro momento, realizamos sessões de estudos no grupo de trabalho formado, envolvendo a estudante bolsista, o professor orientador e demais interessados na discussão. Assim, discutimos as contribuições teóricas de Freire (2007, 2011), que aborda a prática educativa crítica e emancipatória, e de Libâneo (1994, 2010), Ghiraldelli Jr. (2007), Silva (2003) e Pimenta (2011), que discutem, entre outros temas, história, identidade e cientificidade da Pedagogia.

Seguidamente, estudamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC¹) de Pedagogia da UESPI em Bom Jesus, de 2008, extraindo as principais informações sobre a natureza, a regulamentação, as finalidades e as perspectivas do curso. Nesse sentido, sistematizamos conhecimentos que nos embasaram teoricamente nas exposições dialogadas com os estudantes aspirantes ao Ensino Superior.

Em um segundo momento, agendamos com os gestores escolares as exposições dialogadas com o(as) estudantes. Assim, nessa etapa, o projeto foi desenvolvido através de apresentações que aconteceram nas escolas estaduais direcionadas aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, no tempo de aula da disciplina eletiva Projeto de Vida. Essas apresentações foram realizadas pela aluna bolsista juntamente com o coordenador do projeto, com a utilização de *slides*, mostrando informações e fotos da UESPI de Bom Jesus. As exposições foram dialogadas e interativas, incentivando a participação discente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos realizados por meio do projeto extensionista nos possibilitaram repensar posicionamentos e pressupostos teóricos sobre o curso de Pedagogia, especialmente a sua natureza e oferta pela UESPI em diferentes *campi*. Para fins desse trabalho, centramo-nos na oferta da Licenciatura Plena em Pedagogia na unidade universitária de Bom Jesus.

O curso de Pedagogia do Campus Dom José Vásquez Dias da UESPI está localizado em Bom Jesus, cidade que dista, aproximadamente, 640 km de Teresina, capital do Piauí. Essa graduação oferta 40 vagas, em regime seriado semestral. As aulas acontecem somente no período noturno, sendo totalmente presenciais. O curso tem duração mínima de 4 anos e 6 meses e máxima de 7 anos. Para ingressar no curso, é necessário que o estudante já tenha concluído o Ensino Médio e tenha sido aprovado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O curso tem como objetivo geral, destacado em seu PPC, versão 2018, quanto ao profissional formado:

Preparar profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na área de serviços e apoio escolar e em outras nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (UESPI, 2018, p. 17).

Quanto aos objetivos específicos, é destacada a participação na gestão em planejamentos, nos quais pode haver participação em projetos realizados dentro ou fora dos espaços escolares, nos quais os profissionais formados nesta área (Pedagogia) estarão aptos a trabalhar em diferentes formas de gestão dos processos educativos.

¹ Ressaltamos que, no momento de escrita deste texto, o PPC está em processo de modificação para o alinhamento as exigências curriculares nacionais para o curso de Pedagogia.

Quanto à estrutura do curso de Pedagogia da UESPI, é importante citar que dispõe de espaços com salas equipadas para receber os alunos de forma adequada, laboratório de informática, biblioteca e uma brinquedoteca. Para além de uma boa estrutura, o campus universitário, em Bom Jesus, conta com políticas de assistência estudantil, como auxílio alimentação, moradia e o recentemente criado auxílio creche. Além desses auxílios, outras bolsas são ofertadas, a exemplo do Programa de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEU) e da Iniciação à Docência, projetos que selecionam os alunos que passam a receber bolsas no valor de R\$700,00 (setecentos reais) mensais durante a realização do projeto. A Iniciação Científica (IC) também é ofertada pelos professores efetivos do curso que desenvolvem projetos de pesquisa.

A ação extensionista aqui relatada foi contemplada com uma bolsa no Edital do PIBEU 2003/2024, destinada a uma cursista do 5º período do Curso de Pedagogia. Durante esse período, a) realizamos estudos para fundamentação teórica sobre o curso de Pedagogia, especialmente do *campus* universitário de Bom Jesus; b) participamos do *I Seminário Nacional de Pedagogia*, ocorrido nos dias 18 e 19 de abril de 2023, em João Pessoa, Paraíba; c) organizamos as apresentações dos projetos nas escolas públicas estaduais; e d) produzimos os memoriais (parcial e final) das ações realizadas.

A Fotografia 1 mostra um dos momentos de exposição realizada para estudantes de uma das escolas públicas estaduais existentes na cidade de Bom Jesus. A apresentação aconteceu no auditório da UESPI para discentes do 3º ano do Ensino Médio, que puderam conhecer a identidade do curso de Pedagogia e as possibilidades de atuação do pedagogo e da pedagoga.

Fotografia 1 – Apresentação do Curso de Pedagogia da UESPI-Bom Jesus para estudantes do Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) Franklin Dória (06/11/23)



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores

Nos lugares onde apresentamos o projeto, nossa exposição gerou perguntas dos participantes, que questionaram, por exemplo, até que nível de ensino o(a) pedagogo(a) poderia lecionar. Como resposta, explicamos que a licenciatura em Pedagogia, notadamente o curso ofertado pela UESPI, habilita o profissional formado para lecionar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a atuar na gestão dos processos educativos em espaços escolares e não escolares. Para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, exige-se a formação específica na área, complementamos.

Ainda sobre essa discussão, esclarecemos que a docência – uma das atividades exercidas por profissionais formados em Pedagogia – nos anos iniciais do Ensino Fundamental é polivalente, sendo o professor responsável por ministrar aulas dos diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Os questionamentos postos pelos estudantes nos permitiram relembra com Paulo Freire (2011), que um dos ensinamentos que cabe ao educador acolher é que a prática do ensino pressupõe uma reflexão crítica, na qual a curiosidade ingênua se transforma em curiosidade epistemológica. Ademais, permitiu rebater alguns estigmas, já apontados por Guiraldelli Jr. (2007) sobre a fragilidade da formação de pedagogos, por muitas das vezes não haver uma base sólida em conteúdos básicos, como matemática e língua portuguesa. Sem aprofundar esse debate, ressaltamos apenas que a matriz do curso oferece disciplinas que abordam o conteúdo e a metodologia dos componentes curriculares.

Fotografia 2 – Apresentações do projeto PIBEU em escola estadual em Bom Jesus (2024)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A Fotografia 2 retrata a apresentação do projeto em uma turma de segundo ano de uma escola estadual que fica na região central de Bom Jesus. Essa exposição aconteceu fazendo uso de *slides* com perguntas diretas aos alunos para que pudessem participar e tirar suas dúvidas desde o funcionamento da UESPI até o curso de Pedagogia

No intuito de mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes, iniciamos a exposição com a pergunta: “Para vocês, o que é Pedagogia?” Para nossa surpresa, outra vez escutamos dos estudantes a frase: “Quem cursa Pedagogia se forma para ensinar criança?” Replicamos que essa afirmação é equivocada e, de maneira didática, contextualizamos aspectos históricos do curso. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2007), na Grécia antiga, o pedagogo era aquele que guiava a criança para algum caminho e além de ser reconhecido como alguém que guiava, o pedagogo era reconhecido também como escravo ou serviçal. Com o passar do tempo, o termo pedagogo foi evoluindo e passou a ser conhecido como alguém que “possibilita o ensino e a aprendizagem”.

Com Libâneo (2010), explicamos que a docência é uma das atividades desenvolvidas por pedagogos e pedagogas. Existem outras atividades, não necessariamente de docência, que admitem o trabalho do pedagogo(a) em espaços para além da escola. Para esse autor, os espaços de atuação do pedagogo ocorrem por meio da ação educativa escolar e extra-escolar. Atividades pedagógicas conduzidas por professores e especialistas da ação escolar em setores público, privado e públicos - não estatais exemplificam o campo da ação pedagógica escolar. No que se refere à dimensão extra-escolar estão as atividades pedagógicas exercidas por profissionais que ocupam seu tempo ou parte dele, a citar formadores, animadores, consultores, monitores e instrutores de recreação e educação física, comunicadores sociais, criadores de vídeos educativos, entre outros.

Após esses esclarecimentos, ficou mais fácil prosseguir com nossa apresentação, reconhecendo que processos de ensino e aprendizagem estavam ocorrendo naquele tempo e espaço escolar, uma vez que adotamos uma das máximas de Paulo Freire (2011) que defendia o ensinar como ato de curiosidade que o transforma de um nível ingênuo para um patamar epistemológico.

Apesar do tempo curto das apresentações, foi possível a geração de alguns questionamentos feitos pelos estudantes que nos serviram como autorreflexão sobre a própria formação ofertada pelo curso de Pedagogia da UESPI, em Bom Jesus. Esses questionamentos nos serviram para valorizarmos ainda mais o único curso presencial para a formação inicial de professores para as redes municipais de ensino da Chapada das Mangabeiras, um dos territórios piauienses.

Diante das questões oriundas dos pequenos debates nas escolas – campo dessa ação extensionista –, refletimos que, em nossa realidade local e institucional, a Pedagogia, por ser um campo amplo, ainda necessita de atenção, pois, para ensinar a ler, contar e escrever, é necessário que o profissional seja bem-preparado e que tenha sempre o consenso entre a teoria e a prática. Nas palavras de Ghiraldelli Jr. (2007, p. 14), “[...] talvez mais do que qualquer outro curso, o de licenciatura em pedagogia deveria receber a atenção especial quanto a esse problema de formação básica de quem chega a ele.”

Outro ponto questionado pelos discentes participantes da ação extensionista foi sobre a remuneração dos professores, que muitos acreditam ser um dos motivos do desinteresse pelo magistério. Sem alongar muito a discussão, em razão do tempo que tínhamos, ressaltamos, em nossa fala, que a luta em prol dos direitos dos trabalhadores em educação é uma ação coletiva, que também depende da juventude em formação. Explicamos ainda sobre a valorização dos professores, que engloba além da remuneração, a carreira, a formação continuada, as condições de trabalho e saúde docentes. Foi uma explanação rápida, mas importante para encoraja-los a buscar os cursos de licenciatura seja na UESPI ou na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das apresentações realizadas, mostramos para os estudantes do Ensino Médio que a Pedagogia é uma área ampla e que, através dela, podemos trabalhar com uma diversidade de atividades, excluindo, assim, a impressão de que um pedagogo é apenas um “cuidador de crianças” e que a escola é seu único local de trabalho.

Além de desmitificar a representação social que os estudantes tinham sobre o curso de Pedagogia, acreditamos que colaboramos para iluminar a escolha de um curso superior, pois muitos desconheciam até os cursos que a UESPI oferta na cidade de Bom Jesus. Fomos até elogiados pelos professores da disciplina Projeto de Vida das escolas que passamos, que afirmaram a importância desses momentos e dessas ações para alunos e alunas dos anos finais do Ensino Médio que ainda estavam duvidosos sobre qual curso deveriam escolher para a continuidade dos estudos, em nível superior.

Apesar das ações positivas, é importante ressaltarmos também que tivemos limitações devido à dificuldade para conseguir agendar apresentações em escolas estaduais. Nossas sugestões de data quase sempre se chocavam com períodos de avaliação na escola, o que nos levou a redirecionar nosso planejamento, adequando-o, assim, aos horários da disciplina Projeto de Vida.

Mesmo diante dos desafios operacionais, relatamos que, após o desenvolvimento das atividades, no geral, percebemos que os resultados foram satisfatórios, uma vez que essa ação extensionista nos permitiu a aproximação com a realidade da escola pública, especialmente do nível médio. Consideramos necessária a parceria entre Universidade e Educação Básica para o desenvolvimento intelectual de todos os sujeitos. Nessa interação de trocas, acadêmicos do Campus Dom José Vasquez Diaz, estudantes e profissionais da educação básica aprendem, mutuamente, adquirindo mais conhecimentos e saberes.

Em nossa instituição de ensino, além de ações extensionistas regulares desenvolvidas por professores, temos o programa PIBEU que, anualmente, seleciona projetos extensionistas de diferentes áreas de conhecimento, o que tem contribuído para fomentar boas iniciativas do curso de Pedagogia, atendendo, assim o contexto educacional de Bom Jesus e municípios adjacentes.

Em síntese, o projeto nos proporcionou levar informação sobre o curso de Pedagogia da UESPI para os estudantes das escolas de Ensino Médio de Bom Jesus. Ao mesmo tempo, fortaleceu nosso compromisso em colaborar mais com a escola pública mediante o desenvolvimento de projetos diversos que ampliem e transmitam a produção de conhecimento elaborada na academia, notadamente, os ditos conhecimentos historicamente acumulados pela Humanidade. A partir da realização dessa ação extensionista aqui relata, concluímos que, em nossa realidade, os jovens do Ensino Médio carecem de mais informações sobre a inserção universitária, o que nos permite reiterar a necessidade desse fortalecimento entre UESPI Bom Jesus e escolas estaduais da cidade e região.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Clara Fonseca do; CAMPOS, André Ernesto, MORAIS, Alessandra Fonseca de; MATA, Letícia Botelho da. Reflexos da covid-19 sobre a evasão universitária na graduação: um estudo de caso de uma universidade pública da Região Centro-Oeste do Estado de Minas Gerais. **Humanidades & Tecnologia** (FINOM), v. 34, abr./jun. 2022. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/2207 Acesso em: 9 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. Impr. da 43. reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não!** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D'água, 2007.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é Pedagogia?** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério, 2º Grau. Série: Formação do Professor).

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia, pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Raniedja Fernandes de; NUNES, Antônio Gomes. Evasão de discentes no Ensino Superior público ocasionado pela pandemia. **Conjecturas**, ISSN: 1657-5830, v. 22, n. 8, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Vaio/Downloads/Evasao_de_discentes_no_ensino_superior_publico_oca.pdf Acesso em: 9 set. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação, Pedagogia e Didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia, Ciência da Educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 47-83.

SANTOS, Alan Fonseca dos; SILVA, Dryelle Patrícia Silva e; COSTA, Valdeney Lima da. Variação de matrículas no contexto do ensino remoto: situação do curso de pedagogia da UESPI do campus de Bom Jesus-PI. *In*: MENDONÇA, João Paulo Santos Neves; SILVA, Maria Aparecida Monteiro da (org.). **Perspectivas e realidades da educação**. Campo Grande: Editora Inovar, 2023. p. 147-160. PDF. Disponível em <https://editorainovar.com.br/omp/index.php/inovar/catalog/view/450/299/1101>. Acesso em: 6 set. 2024.

SILVA. Carmen Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas-SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

UESPI. Coordenação do Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Bom Jesus: Universidade Estadual do Piauí, Campus Dom José Vasquez Diaz, 2018. (Digitado).



C A P Í T U L O 24

ESTRATÉGIAS DE ENFERMAGEM PARA PRESERVAÇÃO DE LESÃO POR PRESSÃO: REVISÃO INTEGRATIVA

Giovana Maria Souza Araújo

Graduada pelo Centro Universitário INTA – UNINTA em enfermagem
<http://lattes.cnpq.br/9474467763943007>
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Inês Élide Aguiar Bezerra

Graduada pelo Centro Universitário INTA – UNINTA. Mestre
em Gestão e Saúde Coletiva (UNICAMP/UNINTA)
<http://lattes.cnpq.br/6574727999139529>
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Larissa Cunha Alves

Graduada pelo Centro Universitário INTA – UNINTA em
enfermagem. Mestre em Hebiatria (UPE)
<http://lattes.cnpq.br/6193165318595660>
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Antônio Kelton de Brito Carvalho

Graduada pelo Centro Universitário INTA – UNINTA em
enfermagem. Especialista em Saúde da Família
<http://lattes.cnpq.br/3119317428408553>
Faculdade Iguaçu, FI, Brasil

Lóide Cardoso Farias

Graduada pelo Centro Universitário INTA – UNINTA, Especialista em Saúde da
família pela Escola de Saúde Pública Visconde Saboia, Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2921014855693872>
<https://orcid.org/0000-0003-4515-1278>
Escola de Saúde Pública Visconde Saboia, Sobral – CE, Brasil.

RESUMO: Esta revisão integrativa tem como objetivo analisar estratégias de enfermagem para Lesão por pressão (LPP), evidenciando a importância da capacitação continuada dos profissionais de enfermagem, o uso de protocolos padronizados e o dimensionamento adequado. Trata-se de uma pesquisa descritiva-qualitativa do tipo revisão integrativa, realizada por meio das bases de dados LILACS e SCIELO e executada durante os meses de janeiro a março de 2025. Para a busca foram utilizados os descritores “Lesão por pressão”, “Cuidado de Enfermagem” e “Protocolo de prevenção” e adotados os seguintes critérios de inclusão: artigos completos

disponíveis em periódicos registrados em bases de dados; artigos em português; artigos com data publicação limitada aos últimos 5 anos; e os de exclusão: artigos duplicados ou que não correspondiam ao objetivo central da pesquisa. Evidenciase que foram respeitados todos os aspectos éticos propostos na Lei 9.610, a Lei dos Direitos Autorais. Em suma, os resultados se deram por meio de uma leitura minuciosa dos artigos selecionados por meio de critério de inclusão e exclusão, encontrou 2 variáveis temáticas: Implementação de protocolos de prevenção de LPP: desafios e soluções para enfermagem e Capacitação e educação continuada para enfermeiros: Ferramentas para prevenção de Lesão por Pressão. Conclui-se que a implementação de protocolos padronizados foi apontada como uma das principais estratégias para garantir a uniformidade de ações preventivas, embora a falta de adesão seja um desafio em vários hospitais. Destacou-se também que a escassez de profissionais de enfermagem é um dos principais obstáculos para a eficácia das estratégias de LPP, uma vez que a sobrecarga de trabalho impede que os enfermeiros realizem tarefas essenciais, como inspeção da pele e mudanças de decúbito.

PALAVRAS – CHAVE: lesão por pressão; Enfermagem; Educação continuada.

NURSING STRATEGIES FOR PRESSURE INJURY PRESERVATION: AN INTEGRATIVE REVIEW

ABSTRACT: This integrative review aimed to analyze nursing strategies for the prevention of pressure injuries (PI), emphasizing the importance of continuous professional training, the use of standardized protocols, and adequate staffing. This descriptive-qualitative study, of the integrative review type, was conducted using the LILACS and SciELO databases between January and March 2025. The search utilized the descriptors “Pressure Injury,” “Nursing Care,” and “Prevention Protocol” and adopted the following inclusion criteria: full-text articles available in journals indexed in databases; articles published in Portuguese; and articles published within the last five years. Exclusion criteria included duplicate studies or those not aligned with the central objective of the research. All ethical aspects outlined in Law 9.610, the Brazilian Copyright Law, were respected. A thorough reading of the selected studies, based on the inclusion and exclusion criteria, resulted in the identification of two thematic categories: (1) Implementation of pressure injury prevention protocols: challenges and solutions for nursing, and (2) Training and continuing education for nurses: tools for pressure injury prevention. The findings suggest that the implementation of standardized protocols is one of the main strategies to ensure uniformity in preventive actions; however, lack of adherence remains a challenge in several hospitals. Furthermore, the shortage of nursing professionals is a significant barrier to the effectiveness of PI prevention strategies, as work overload hinders essential activities such as skin inspection and patient repositioning.

KEYWORDS: pressure injury; nursing; continuing education.

1. INTRODUÇÃO

As Lesões por Pressão (LPP) representam um grave problema de saúde pública, com implicações clínicas, econômicas e emocionais relevantes. Definidas como danos na pele e tecidos subjacentes causados por pressão prolongada, frequentemente associada ao uso de dispositivos médicos, as LPP são comuns em pacientes acamados, especialmente em unidades de terapia intensiva e de longa permanência (Diniz, 2024; Loures, Rodrigues & Martins, 2021).

Diversos fatores contribuem para o seu desenvolvimento, como idade avançada, comorbidades (diabetes, insuficiência renal), nutrição inadequada, hidratação deficiente e imobilidade. Além disso, a organização dos serviços de saúde, a sobrecarga de trabalho da equipe e a escassez de recursos materiais são barreiras para a prevenção eficaz (Brandão, 2021).

As LPP impactam negativamente a recuperação dos pacientes, podendo resultar em complicações como infecções, dor intensa, mobilidade reduzida e aumento no tempo e custo de internação (Nogueira et al., 2022). Estima-se que sua prevalência em pacientes críticos varie entre 10% e 60%, sendo mais elevada em idosos e indivíduos com imobilização prolongada (NPUAP, 2016).

A prevenção das LPP, considerada a sexta meta de segurança do paciente, é uma responsabilidade central da equipe de enfermagem, que deve realizar avaliação contínua da pele, promover mudanças posturais, manter a integridade cutânea e orientar pacientes e familiares sobre os cuidados necessários (Oliveira, 2023).

Portanto, métodos preventivos eficazes incluem o uso de dispositivos de alívio de pressão, cuidados nutricionais e mobilização adequada. Por isso, a capacitação da equipe e a adesão a protocolos de cuidado são essenciais para reduzir a incidência e as consequências emocionais e físicas das lesões. Assim, este estudo se justifica pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre estratégias de prevenção das LPP, oferecendo subsídios baseados em evidências para a prática da enfermagem.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, do tipo revisão integrativa. A pesquisa descritiva tem a finalidade de caracterizar as variáveis de um certo fenômeno, sem manipular ou interferir nas condições estudadas, e a abordagem qualitativa, por sua vez, oferece uma oportunidade única de explorar aspectos subjetivos e complexos dos fenômenos investigados.

É importante ressaltar que esta revisão integrativa está de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), respeitando os direitos dos participantes e os cinco princípios da bioética: autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Dessa maneira, é um processo sistemático e rigoroso para garantir que as evidências sejam analisadas de forma transparente e fundamenta. Será organizado em seis etapas, conforme descrito por Mendes, Silveira e Galvão (2019): formulação da pergunta de pesquisa, busca e seleção dos estudos primários, extração de dados, avaliação crítica dos resultados, síntese das informações e apresentação dos achados.

A primeira etapa diz respeito à construção da pergunta norteadora. Utilizar-se-á a estratégia PICO (acrônimo para *Population, Intervention, Comparison, Outcome*), que auxilia na formulação de questões claras e bem definidas. Para este estudo, a questão norteadora será: “Quais as estratégias de enfermagem para a prevenção de lesão por pressão, segundo a literatura?”.

Quadro 1 - Elaboração da pergunta norteadora por meio da estratégia PICOT

ABREVIACÃO	COMPONENTES
P	Pacientes internados e hospitalizados
I	Estratégias de enfermagem
C	Comparar as estratégias de enfermagem baseada em evidências e práticas padrão de cuidados
O	Prevenção ou redução da incidência de lesões por pressão em pacientes hospitalizados
T	Durante o período de internação

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Para a condução desta pesquisa, foram selecionadas as seguintes bases de dados: MEDLINE (Medical Literature Analysis and Retrieval System Online), SciELO (Scientific Electronic Library Online) e LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), com intuito de responder à pergunta norteadora.

A busca por estudos será realizada também em outras bases de dados científicas reconhecidas, como a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), utilizando descritores controlados, tais como: “Lesão por Pressão”, “Cuidado de Enfermagem” e “Protocolo de Prevenção”. O objetivo é identificar pesquisas que abordem a prevenção de lesões por pressão em pacientes internados e os descritores serão combinados por meio do operador booleano “AND”, garantindo maior precisão na recuperação de informações relevantes ao tema.

Sendo assim, a busca e a seleção dos estudos primários ocorrerão em três etapas: 1) Identificação dos descritores no buscador virtual dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS/MeSH); 2) Aplicação dos descritores nas bases de dados mencionadas; 3) Análise dos artigos encontrados, com a exclusão daqueles que sejam duplicados

ou que não atendam ao objetivo central da pesquisa (Critério de Exclusão). Após essa análise inicial, foram selecionados sete artigos, escritos em língua portuguesa, publicados nos últimos cinco anos, e que abordam especificamente a prevenção de lesões por pressão, de acordo com os critérios de inclusão escolhidos.

Em síntese, a exposição dos resultados incluirá um organograma, que facilitará a compreensão do processo de revisão. Além de analisar e explicar os resultados, a apresentação buscará fornecer orientações práticas para aprimorar as práticas de cuidado, a formação de profissionais de saúde e a gestão de recursos em clínicas. O intuito é contribuir para a diminuição da incidência das LPP e para a melhoria dos resultados clínicos a longo prazo, estimulando novos estudos e colaborando para o registro histórico das pesquisas sobre o tema.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Fisiopatologia da Lesão por Pressão

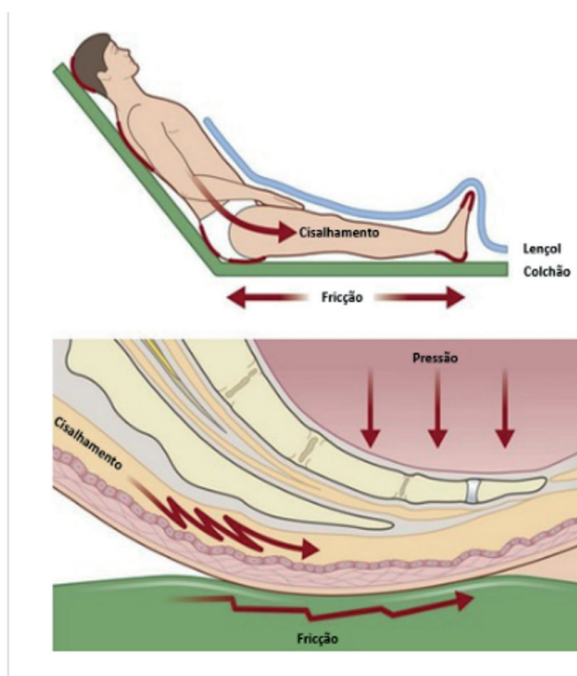
As Lesões por Pressão (LPP) são um problema de saúde pública discutido globalmente. O Ministério da Saúde (MS) define a LPP como uma lesão localizada na pele ou em tecidos subjacentes, geralmente sobre proeminências ósseas, causada por pressão isolada ou combinada com forças de fricção e cisalhamento (Almeida, 2022).

Conhecidas também como úlceras de pressão ou escaras, são comuns em pacientes acamados ou com mobilidade reduzida, especialmente em Unidades de Terapia Intensiva (Vasconcelos et al., 2024). As LPP têm sérias consequências, como aumento da morbidade, mortalidade e prejuízos à qualidade de vida e os principais fatores de risco envolvem alterações na integridade da pele, imobilidade, má circulação, oxigenação deficiente, nutrição inadequada e idade avançada (Jaques et al., 2020).

Além da pressão contínua, a fricção e a umidade são fatores que agravam o risco. A fricção danifica a camada superficial da pele durante a movimentação do paciente (Pires et al., 2024), enquanto a umidade proveniente de suor, incontinência ou dispositivos médicos, como cateteres, enfraquece a barreira cutânea, tornando a pele mais vulnerável (Campos et al., 2021). A combinação desses fatores acelera a deterioração da pele e agrava as lesões.

Sendo assim, as áreas mais afetadas incluem sacro, calcanhares e cotovelos, locais onde a pressão prolongada interfere no fluxo sanguíneo, prejudicando a oxigenação e a nutrição dos tecidos (Uchoa, 2022). A fisiopatologia das LPP envolve a compressão dos vasos sanguíneos, levando à isquemia — redução de oxigênio e nutrientes — que compromete o metabolismo celular, favorece a necrose e o acúmulo de metabólitos tóxicos, como o ácido láctico, agravando a morte celular (Cargnin et al., 2023).

Figura 1 – Força de fricção e Cisalhamento



Fonte: Universidade de São Paulo (2021)

Em resumo, segundo Anjos (2022), a LPP ocorre como resultado de uma pressão intensa e prolongada associada ao cisalhamento, sendo que, neste último, o tecido mole pode ser afetado por fatores como nutrição, perfusão e doenças crônicas associadas ao caso.

3.2 Diagnóstico da Lesão Por Pressão

O diagnóstico engloba uma combinação de avaliação clínica detalhada, tal como histórico do paciente, e utilização de métodos e ferramentas específicas para a identificação e a classificação das lesões (Lopes et al., 2023). No entanto, um dos maiores desafios para o diagnóstico das LPP é a identificação precoce, pois a evolução das lesões por pressão pode ser rápida, e o reconhecimento adequado de seus estágios iniciais é necessário para a prevenção de complicações mais severas (Sá, 2024).

Desse modo, a detecção precoce das lesões por pressão (LPP) é essencial, pois sinais como o eritema não branqueável podem rapidamente evoluir para lesões mais profundas, comprometendo tecidos como músculos, tendões e ossos. Essa evolução

é comum em pacientes imobilizados ou com mobilidade reduzida, reforçando a necessidade de avaliações regulares da pele por parte dos profissionais de saúde (Araújo et al., 2022).

A classificação mais utilizada para identificar a gravidade das lesões é a de quatro estágios, desenvolvida pelo National Pressure Injury Advisory Panel (NPIAP, 2016):

- Estágio 1: pele íntegra com eritema não branqueável;
- Estágio 2: perda parcial da espessura da pele, com exposição da derme (flictena);
- Estágio 3: perda total da pele, com exposição da gordura subcutânea.
- Estágio 4: destruição extensa com exposição de estruturas profundas: músculos, tendões ou ossos (Silva, 2020).

Além desses estágios, há dois tipos de LPP que não podem ser classificados com precisão no momento da avaliação inicial: as lesões não estadiáveis, nas quais o tecido necrótico ou a esfacelação impedem a visualização da profundidade real; e as lesões tissulares profundas, que se manifestam como áreas de coloração escura, marrom ou arroxeadas, com aspecto persistente e que não embranquecem, indicando dano profundo mesmo com pele aparentemente íntegra (Silva, 2020).

Na prática clínica, a identificação e a prevenção das LPP são auxiliadas por ferramentas, como a escala de Braden, que avaliam seis fatores de risco: percepção sensorial, umidade, atividade, mobilidade, nutrição e fricção. Pacientes com pontuação mais baixa estão mais propensos ao desenvolvimento de LPP. Outras escalas importantes incluem a Escala de Norton, que considera as condições físicas e mentais do paciente, bem como sua mobilidade e atividade, e a Escala de Waterlow, que avalia peso, histórico de doenças, uso de medicamentos e outros fatores predisponentes (Silva, 2020).

3.3 Falhas no Manejo, na Identificação Precoce da Lesão Por Pressão e os Desafios Para a Prevenção

Apesar da relevância clínica das lesões por pressão (LPP), ainda persistem falhas no diagnóstico e na implementação de medidas preventivas, comprometendo a recuperação dos pacientes e elevando os custos hospitalares (Oliveira et al., 2022). Entre os principais fatores que dificultam a prevenção eficaz estão a falta de treinamento contínuo das equipes, o uso inadequado de ferramentas como a escala de Braden, a má comunicação entre os profissionais de saúde e a resistência à adoção de novas práticas (Cabral, Vasconcelos & Oliveira, 2021; Sá, 2024; Toussaint et al., 2023).

Nessa perspectiva, a aplicação pontual e sem reavaliação das escalas de risco pode levar à subestimação da vulnerabilidade dos pacientes, especialmente aqueles com múltiplos fatores de risco. Além disso, falhas nos registros e na troca de informações entre turnos e setores dificultam a continuidade dos cuidados (Sá, 2024; Toussaint et al., 2023).

Problemas estruturais também impactam diretamente o cuidado, como a escassez de recursos essenciais – colchões especiais, almofadas e curativos avançados – sobretudo em hospitais públicos ou com alta demanda (Abud et al., 2024). Esses insumos são fundamentais tanto para prevenir o surgimento quanto para auxiliar na cicatrização das lesões (Sá, 2024).

Outro aspecto crítico é a ausência de uma cultura organizacional voltada à prevenção das LPP. Em muitos serviços, o foco permanece em questões agudas, relegando as estratégias preventivas a segundo plano (Sá, 2024). Para mudar esse cenário, é essencial que as instituições adotem uma abordagem centrada no paciente, integrando a prevenção de LPP ao cuidado diário e investindo em educação continuada e na sensibilização das equipes sobre a importância das boas práticas (Miranda et al., 2024).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Categorização dos artigos

Com o objetivo de analisar e explorar as diversas características que compõem os artigos selecionados, neste capítulo, serão abordados aspectos como o ano de publicação, a base de dados de origem, o delineamento metodológico e o periódico no qual cada estudo foi publicado.

Quadro 3 - Distribuição dos artigos por ano de publicação

Ano de publicação	2016	2020	2022	2023	2024
Quantidade de artigos	1	1	2	2	1

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Nota-se que as publicações estão focalizadas nos anos de 2016, 2020, 2022, 2023 e 2024. A2 e A3 foram publicados em 2022 e correspondem a 28,5%, enquanto o A1, de 2024, representa 14,2%, sendo esse percentual correspondente também aos anos de 2016 e 2020. Em seguida, no Quadro 4, é fornecida a quantidade de artigos encontrados em cada uma das três bases de dados utilizadas (SciELO e LILACS).

Na análise, observou-se que ScieELO e LILACS abrangem porcentagens diferentes de publicações e que foram obtidos 4 artigos na base LILACS e 03 artigos do portal ScieELO, sendo que a porcentagem da LILACS corresponde a 57,14% e de ScieELO, 42,86%.

Quadro 4 - Distribuição de artigos de acordo com as Bases de dados

Base de dados	Quantidade de artigos
SciELO	03
LILACS	04

Fonte: Elaboradora pela autora (2024)

Faz-se relevante destacar, ainda, os tipos de pesquisas que estão associados aos estudos selecionados. Diante dessa análise, identificou-se que os artigos possuem divisões igualitárias quanto aos tipos de pesquisa, em que 6 deles (A1, A2, A3, A4, A5 e A7) apresentam uma abordagem qualitativa do tipo descritivo e apenas o (A6), um enfoque quantitativo.

Quadro 5 - Distribuição dos artigos de acordo com o tipo de pesquisa

ARTIGO	TIPO DE PESQUISA
A1	Qualitativo / Descritivo
A2	Qualitativo / Descritivo
A3	Qualitativo / Descritivo
A4	Qualitativo / Descritivo
A5	Qualitativo / Descritivo
A6	Quantitativo / Descritivo
A7	Qualitativa / Descritivo

Fonte: Elaboração pela autora (2024)

No que se refere aos periódicos de publicações, encontram-se os seguintes:

Quadro 6 – Distribuição dos artigos de acordo com periódico de publicações e seus respectivos países

ARTIGO	PERIÓDICO	PAÍS
A1	Revista Enfermagem em Foco	Brasil
A2	Revista Enfermagem em Foco	Brasil
A3	Revista Nursing	Brasil
A4	Revista Nursing	Brasil
A5	Revista Cogitare Enfermagem	Brasil
A6	Revista da Escola Anna Nery	Brasil
A7	Revista Cogitare Enfermagem	Brasil

Fonte: Elaborada pela própria autora (2024)

4.2 Implementação de protocolos de prevenção de LPP: desafios e soluções para Enfermagem

A1 é um estudo descritivo do tipo relato de experiência, realizado em um hospital privado universitário, que resultou na construção e na implantação de um painel de bordo informatizado. A partir do exposto, percebe-se que o uso de uma ferramenta informatizada permite a coleta e a compilação de dados referentes a um grupo específico de pacientes, facilitando a administração dos processos de trabalho na enfermagem.

No A5, destaca-se a importância do uso de produtos de barreira, como cremes, que ajudam a reduzir a umidade, a fricção e o cisalhamento sobre a pele. Em consonância, no A7, a avaliação criteriosa da pele do paciente e a correta classificação de risco são enfatizadas como fundamentais para a prescrição de cuidados preventivos adequados.

Já o A2 dá enfoque à melhoria na comunicação entre os profissionais de saúde. No contexto da prevenção de LPP, a comunicação efetiva facilita o compartilhamento de informações sobre o estado do paciente e as práticas preventivas adotadas.

4.3 Capacitação e educação continuada para enfermeiros: Ferramentas para prevenção de Lesão por Pressão

A capacitação contínua dos enfermeiros é essencial para aprimorar as práticas assistenciais. Portanto, é necessário investir em programas educacionais que capacitem os enfermeiros para lidar com essas situações de forma eficiente (Ferreira et al., 2025).

No A3, observamos que as metodologias ativas de aprendizagem são consideradas extremamente relevantes para tal capacitação, pois esse método facilita a compreensão das causas e a busca por soluções para o problema, permitindo que os enfermeiros adotem abordagens fundamentadas.

No que tange aos cuidados com foco na LPP, os artigos A4 e A6, apontam, respectivamente, para a importância de ações educativas voltadas para técnicos de enfermagem e também para a adoção de práticas preventivas desde o momento da admissão dos pacientes até os dias subsequentes à internação. No entanto, o artigo 4 evidencia que, em muitos casos, esse cenário ideal ainda não foi observado, refletindo um despreparo dos profissionais em relação às práticas preventivas.

Por outro lado, ao analisar um estudo citado no A7, que foi realizado na Inglaterra com 2.917 enfermeiros, é possível perceber que a deficiência de pessoal afeta diretamente a priorização dessas medidas preventivas, especialmente aquelas voltadas para LPP. Logo, o engajamento dos enfermeiros em programas de capacitação fortalece o vínculo com a equipe, promove a autonomia profissional e assegura que o cuidado oferecido seja sempre de alta qualidade e alinhado às melhores práticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão integrativa teve como objetivo descrever as estratégias de enfermagem para a prevenção de LPP, trazendo à tona não só a importância da capacitação contínua dos profissionais de enfermagem, como também a explicação sobre as metodologias ativas de ensino, tais como o uso de protocolos padronizados e a necessidade de dimensionamento adequado de pessoal, como fatores para garantir a efetividade das ações.

Nesse contexto, a primeira estratégia importante para a prevenção de LPP é a capacitação constante dos enfermeiros. Outro ponto destacado nos resultados foi a importância dos protocolos de prevenção, que devem ser implementados de modo padronizado em todas as unidades de saúde, pois permitem uma abordagem mais sistemática e uniforme.

No entanto, a deficiência de profissionais de enfermagem é um dos principais obstáculos para a implementação das estratégias de prevenção, assim como a falta de recursos em algumas unidades de saúde, e a sobrecarga de trabalho que impede que os enfermeiros realizem tarefas essenciais como a inspeção regular da pele e as mudanças de posição dos pacientes.

Baseando-se nos resultados desta revisão integrativa, conclui-se que as estratégias de enfermagem para a prevenção de lesões por pressão devem incluir uma combinação de capacitação contínua, criação e uso de protocolos padronizados, avaliação dos riscos e também dimensionamento adequado da equipe. Por fim, recomenda-se a implementação de um programa de capacitação contínuo, com foco na educação prática e no envolvimento dos profissionais nas decisões de cuidado.

REFERÊNCIAS

ABUD, Ana Cristina Freire *et al.* Fatores associados à ocorrência de Lesão por Pressão Relacionada a Dispositivos Médicos (LPRDM). **Research, Society and Development**, [S.L.], v. 13, n. 7, p. 1-15, 4 Jul. 2024. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/46240/36741>. Acesso em: 23 jan. 2025.

ALMEIDA, Rosa Maria Ferreira de. **Representações sociais de medidas preventivas à lesão por pressão pela equipe de Enfermagem**. 2022. 209 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Centro de Ciências da Saúde, Rio de Janeiro - RJ, 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://objdig.ufrj.br/51/teses/950057.pdf> Acesso em: 10 set. 2025.

ANDRADE, Vanusa Silva do Nascimento; SEBOLD, Luciana Fabiane. Bundle para preservação de lesão por pressão associadas a dispositivos médicos em pacientes obesos. *Cogitare Enfermagem*, Paraná, v. 28, n. 1, p. 1-14, jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cenf/a/4fbzm6sfnxZ5SHN9nLXMxCQ/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2025.

ANJOS, Larysse Martins dos. **Análise de lesão por pressão em indivíduos acometidos por COVID-19: revisão integrativa.** 2022. 41 f. TCC (Graduação) - Curso de Enfermagem Bacharelado, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8526>. Acesso em: 15 nov. 2024.

ARAÚJO, Carla Andressa Ferreira de *et al.* Avaliação do conhecimento dos profissionais de Enfermagem na prevenção da lesão por pressão na terapia intensiva. **Escola Anna Nery**, [S.L.], v. 26, n. 1, p. 1-10, jan. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/g56ZxXGTLftTh5sLMPrr6n/?format=html>. Acesso em: 21 jan. 2025.

ASSONI, Maria Aurélia da Silveira *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem na capacitação de enfermeiros para prevenção de lesão por pressão. *Revista Nursing*, São Paulo, v. 288, n. 25, p. 7853-7858, maio 2022. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1372463>. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRANDÃO, Francielle Antunes Almeida. **Percepção do enfermeiro quanto à lesão por pressão e seus cuidados em um hospital de Belo Horizonte - Minas Gerais.** 2021. 66 f. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de Especialização em Estomaterapia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38759>. Acesso em: 01 out. 2024.

CABRAL, João Vítor Batista; VASCONCELOS, Lukas Mergulhão de; OLIVEIRA, Martha Maria de. Conhecimento dos enfermeiros e uso escala de Braden em unidades de terapia intensiva: análise da produção científica brasileira. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 166-174, 22 abr. 2021. Disponível em: <https://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/782>. Acesso em: 23 jan. 25.

CARGNIN, Maiara Stefanello *et al.* Aplicação das Escalas de Morse e Braden por estudante de enfermagem na vivência prática: contribuições à formação acadêmica. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [S.L.], v. 23, n. 11, p. 1-7, 13 nov. 2023. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/14303>. Acesso em: 21 jan. 2025

CAMPOS, Michelle Mayumi Yoshimura de *et al.* Riesgo de úlceras por presión (UPP) en pacientes internados en las unidades de cuidados intensivos. **Revista Cuidarte**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 1-11, 15 jun. 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-09732021000200303&script=sci_arttext&tIng=pt. Acesso em: 21 jan. 2025.

DINIZ, Clebiana Alves e Silva. **Percepção de enfermeiros (as) quanto a aplicabilidade da escala de Braden em pessoas idosas hospitalizadas.** 2024. 53 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Gerontologia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rs, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/33351>. Acesso em: 21 jan. 2025.

FERREIRA, Fernanda Cruz Ramos et al. Enfermagem na atenção primária: análise descritiva das atividades em unidades de saúde da família. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 1-12, 4 jan. 2025. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/18901/10064>. Acesso em: 03 fev. 2025.

FINI, Renata Moraes Teodoro; BRAGA, Aline Togni; PENA, Mileide Moraes. GERENCIAMENTO DO PROTOCOLO DE PREVENÇÃO DE LESÃO POR PRESSÃO: CONSTRUÇÃO DE PAINEL DE BORDO INFORMATIZADO. *Enferm Foco*, Brasília, v. 15, n. 1, p. 1-5, jan. 2024. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1553746>. Acesso em: 27 jan. 2025.

GONÇALVES, Adriely Duany Cardoso et al. A mudança de decúbito na prevenção de lesão por pressão em pacientes na terapia intensiva. *Revista Nursing*, São Paulo, v. 265, n. 23, p. 4151-4160, jun. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1118108>. Acesso em: 27 jan. 2025.

JAQUES, Daniele Fabíola et al. A prevenção de lesão por pressão em pacientes acompanhados pelo enfermeiro da estratégia de saúde da família. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, [S.L.], v. 1, n. 50, p. 1-7, 26 jun. 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/2313>. Acesso em: 21 jan. 2025.

LOPES, Beatriz Macedo et al (org.). Lesão tecidual: A enfermagem nos cuidados a pacientes com úlceras venosas. In: LIMA JUNIOR, Francisco Alves et al. **Atenção Integral em Saúde: segurança do paciente idoso e tratamento de lesões**. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2023. Cap. 5. p. 1-58. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/individuais/Atencao_Saude/volume3/Seguranca_Idoso_Vol3.pdf#page=23. Acesso em: 21 jan. 25.

LOURES, Lara de Oliveira; RODRIGUES, Nataniel de Sousa; MARTINS, Raquel de Oliveira Fernandes. Atuação do enfermeiro na prevenção de lesões por pressão no ambiente hospitalar. *Revista Estão Científica*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 1-18, jan. 2021. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/estacaocientifica/article/view/2423>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MIRANDA, Etely do Socorro da Silva et al. O papel do enfermeiro na prevenção de lesões por pressão em UTI adulto. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, [S.L.], v. 24, n. 3, p. 1-13, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/16479/8531>. Acesso em: 21 jan. 2025.

National Pressure Ulcer Advisory Panel. National Pressure Ulcer Advisory Panel (NPUAP) announces a change in terminology from pressure ulcer to pressure injury and updates the stages of pressure injury, 2016. Disponível em: <https://www.npuap.org/national-pressure-ulcer-advisory-panel-npuapannounces-a-change-in-terminology-from-pressure-ulcer-to-pressure-injuryand-updates-the-stages-of-pressure-injury/>

OLIVEIRA, Ana Caroline de Almeida. **Assistência de Enfermagem na Atenção primária e a redução da incidência de Diabetes Mellitus**. 2023. 29 f. TCC (Graduação) - Curso de Curso de Enfermagem, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/7191/1/TCC%20ANA%20CAROLINE.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

OLIVEIRA, Benedito Cherbeu Dlessandre *et al.* Os cuidados da enfermagem na prevenção da lesão por pressão. **Revista Prospectus**, Itapira, v. 3, n. 1, p. 215-223, jan. 2022. Disponível em: <https://www.prospectus.fatecitapira.edu.br/index.php/pst/article/view/67>. Acesso em: 23 jan. 2025.

PIRES, Valquiria Pinheiro Pereira *et al.* Cuidados de enfermagem na prevenção e tratamento de lesão por pressão em Unidades de Terapia Intensiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.L.], v. 10, n. 11, p. 5033-5045, 21 nov. 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16908>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SÁ, Antônio Marcos Ribeiro Neves de. **Estratégias para prevenção de lesões por pressão e os desafios enfrentados por enfermeiros brasileiros**. 2024. 40 f. TCC (Graduação) - Curso de Curso de Graduação em Enfermagem, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/8547>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SILVA, Bruna Maria Marques de Oliveira *et al.* Medidas de Segurança do Paciente em Unidades de Terapia Intensiva. **Enferm Foco**, Brasília, v. 1, n. 13, p. 1-7, set. 2022. Disponível em: https://enfermfoco.org/wp-content/uploads/articles_xml/2357-707X-enfoco-13-spe1-e-202249spe1/2357-707X-enfoco-13-spe1-e-202249spe1.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

SILVA, Camila Carolina. **Lesões por pressão em terapia intensiva: medidas preventivas baseadas em evidências**. 2020. 79 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Inovação Tecnológica - PMPIT, Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, Uberaba – Mg, 2020. Disponível em: <https://bdt.d.ufmt.edu.br/handle/123456789/1323>. Acesso em: 03 nov. 2024

TONOLE, Renato *et al.* Resources for preventing pressure injuries: methodological study to develop and validate a scale*. **Cogitare Enfermagem**, [S.L.], v. 28, n. 1, p. 1-13, set. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cenf/a/g6khyP4sKhs9qNmWYRt9DF/?lang=en>. Acesso em: 28 jan. 2025.

TOUSSAINT, Luciana Spindola Monteiro *et al.* Desafios enfrentados pela Enfermagem na prevenção de lesão por pressão: Uma análise reflexiva. **Brazilian Journal Of Surgery And Clinical Research – BJSC**, Brasília, v. 45, n. 3, p. 49-52, dez. 2023. Disponível em: https://www.mastereditora.com.br/periodico/20240204_211720.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Feridas crônicas**: recurso educacional. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, 2021. Disponível em: http://eerp.usp.br/feridascrônicas/recurso_educacional_lp_1_3.html. Acesso em: 27 jan. 2025.

UCHOA, Yanka Leticia Amorim *et al.* Prevenção de lesão por pressão em centro cirúrgico de pacientes traumato-ortopédicos no oeste do Pará: relato de experiência. **Research, Society And Development**, Curitiba, v. 11, n. 5, p. 1-7, maio 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/28113>. Acesso em: 20 jan. 2025.

VASCONCELOS, Francicleide da Silva, BRUTUS, Dine Maxime Nelio; SILVA, Cliciane Marinho da; OLIVEIRA, Francisca Antonia Nascimento de; NOGUEIRA, Claudeny Borges; PEREIRA, Pabloena da Silva. Nursing care in the prevention of pressure injuries in the elderly in the hospital. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 4, p. 1-12, Jan. 2024. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/45619>. Acesso em: 20 jan. 2025.

VASCONCELOS, Josilene de Melo Buriti; CALIRI, Maria Helena Larcher. Ações de enfermagem antes e após um protocolo de prevenção de lesões por pressão em terapia intensiva. Escola Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 1-9, out. 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/fb1562ed-c72f-4f5c-aa34-2f2e02630dc2/002886807.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2025.



C A P Í T U L O 2 5

A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL DE SOBRAL COMO ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO PARA A CULTURA DE PAZ E REDUÇÃO DE VIOLÊNCIA

Cláudia dos Santos Costa

Professora do curso de Direito do Centro Universitário INTA - UNINTA. Secretária Executiva da Secretaria dos Direitos Humanos e da Assistência Social de Sobral. Assistente Social. Advogada. Centro Universitário Inta – UNINTA, Sobral, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5296262306686122>
<https://orcid.org/0000-0001-7636-6787>
Centro Universitário INTA – UNINTA, Sobral – CE, Brasil

Cláudia Beatriz Fonseca Pinho Oliveira

Contadora, assessora institucional da Secretaria dos Direitos Humanos e da Assistência Social de Sobral
<http://lattes.cnpq.br/7906707568647602>
Prefeitura Municipal de Sobral, Sobral – CE, Brasil

Vanessa Braga

Advogada, Médica, Secretária dos Direitos Humanos e da Assistência Social de Sobral
<http://lattes.cnpq.br/8120155269348673>
Prefeitura Municipal de Sobral, Sobral – CE, Brasil

RESUMO: O presente estudo tem como foco a análise da política de assistência social no município de Sobral (CE), investigando sua contribuição para a promoção da cultura de paz e para a redução da violência em contextos de vulnerabilidade social. Parte-se da compreensão de que, em sociedades marcadas por desigualdades socioeconômicas e exclusões históricas, a assistência social configura-se como uma política pública fundamental para a garantia de direitos e a promoção da justiça social. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, ancorada em revisão bibliográfica e documental. Foram examinadas as diretrizes da Política Nacional de Assistência Social, a organização do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e experiências implementadas em Sobral. Os resultados apontam que a rede socioassistencial de Sobral, composta por Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), unidades de acolhimento e serviços complementares, apresenta uma atuação que ultrapassa o atendimento emergencial. Ao articular-se com as áreas de educação,

saúde e direitos humanos, a política assume também funções preventivas e educativas, ampliando seu alcance social. Essa articulação contribui para o fortalecimento de vínculos comunitários, para a inclusão de populações em situação de vulnerabilidade e para a promoção da resolução pacífica de conflitos. Outro aspecto relevante observado é a integração interdisciplinar. A atuação conjunta de profissionais de diferentes áreas, como serviço social, pedagogia, psicologia e direito, potencializa os impactos da política, favorecendo a construção de soluções mais abrangentes e efetivas para os desafios sociais. Conclui-se, portanto, que a experiência de Sobral evidencia a assistência social como espaço estratégico de socialização, cidadania e inclusão. Ao contribuir para territórios mais seguros, equitativos e justos, a política reafirma seu papel central na consolidação de uma cultura de paz, demonstrando sua relevância não apenas como resposta a demandas imediatas, mas como instrumento transformador da realidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Assistência Social; Cultura de Paz; Redução da Violência; Interdisciplinaridade.

THE IMPORTANTE OF SOBRAL'S SOCIAL ASSISTANCE POLICY AS AN EDUCATION STRATEGY FOR A CULTURA OF PEACE AND VIOLENCE REDUCTION

ABSTRACT: This study focuses on analyzing the social assistance policy in the municipality of Sobral (CE), investigating its contribution to the promotion of a culture of peace and the reduction of violence in contexts of social vulnerability. It is based on the understanding that, in societies marked by socioeconomic inequalities and historical exclusions, social assistance emerges as a fundamental public policy for ensuring rights and promoting social justice. The research is grounded in a qualitative, exploratory approach, supported by bibliographic and documentary review. The study examined the guidelines of the National Social Assistance Policy, the organization of the Unified Social Assistance System (SUAS), and experiences implemented in Sobral. The findings indicate that Sobral's social assistance network—comprising Social Assistance Reference Centers (CRAS), Specialized Social Assistance Reference Centers (CREAS), shelter units, and complementary services—performs beyond emergency assistance. By articulating with education, health, and human rights policies, social assistance also assumes preventive and educational functions, thereby expanding its social impact. This articulation contributes to strengthening community ties, fostering the inclusion of vulnerable populations, and promoting the peaceful resolution of conflicts. Another relevant aspect observed is interdisciplinary integration. The joint work of professionals from different fields, such as social work, pedagogy, psychology, and law, enhances the effectiveness of the policy, favoring the development of more comprehensive and effective solutions to social challenges.

The study concludes that the experience of Sobral highlights social assistance as a strategic space for socialization, citizenship, and inclusion. By contributing to safer, fairer, and more equitable territories, social assistance reaffirms its central role in consolidating a culture of peace, demonstrating its relevance not only as a response to immediate demands but also as a transformative instrument of social reality.

KEYWORDS: Social Assistance; Culture of Peace; Violence Reduction; Interdisciplinarity.

1. INTRODUÇÃO

A construção de uma Cultura de Paz e a redução da violência têm se consolidado como desafios centrais para a sociedade brasileira contemporânea, sobretudo em contextos urbanos marcados por desigualdades socioeconômicas e múltiplas vulnerabilidades sociais. Nesse cenário, a política de assistência social assume papel estratégico, não apenas como política de proteção social, mas também como promotora de processos educativos voltados para a convivência cidadã, a valorização dos direitos humanos e a prevenção de situações de risco (BRASIL, 1993; BRASIL, 2004). O município de Sobral, localizado no Estado do Ceará, destaca-se no cenário nacional pela consolidação de políticas públicas inovadoras em diferentes áreas e, mais recentemente, pelo fortalecimento da rede socioassistencial como estratégia de promoção da cultura de paz.

O interesse por essa pesquisa decorre da necessidade de compreender como a política de assistência social, em articulação com outras políticas públicas, pode contribuir para a redução da violência e para o fortalecimento de vínculos comunitários. A problemática que orienta o estudo consiste em investigar de que forma a rede socioassistencial de Sobral ultrapassa o atendimento emergencial e atua em uma perspectiva preventiva e educativa, favorecendo a consolidação de territórios mais seguros e inclusivos.

A relevância do tema encontra respaldo nas diretrizes do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que compreende a assistência social como direito do cidadão e dever do Estado, priorizando ações que ampliem a proteção social e assegurem a dignidade humana (BRASIL, 2004; BRASIL, 2005). Além disso, autores como Galtung (1996), ao tratar da paz positiva, e Freire (1987; 1996), ao enfatizar a dimensão educativa da prática social, oferecem fundamentos teóricos para situar a política de assistência social como espaço de formação cidadã e de construção coletiva de alternativas à violência.

Sobral conta com uma rede de equipamentos e serviços composta por Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), unidades de acolhimento institucional e serviços de convivência e fortalecimento de vínculos. Essa rede se articula com programas de

transferência de renda, como o Programa Bolsa Família, e com políticas setoriais de educação, saúde e direitos humanos, estruturando uma atuação que vai além da resposta emergencial, assumindo caráter interdisciplinar e educativo (UNESCO, 1999; FREIRE, 1996).

Diante desse panorama, o objetivo geral do presente artigo é analisar a importância da política de assistência social de Sobral como estratégia de educação para a cultura de paz e redução da violência. De forma mais específica, busca-se: (i) apresentar os fundamentos teóricos e normativos que sustentam a política de assistência social no Brasil e em Sobral; (ii) discutir o papel educativo da rede socioassistencial na promoção da convivência comunitária e da resolução pacífica de conflitos; e (iii) examinar como a articulação interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento – como serviço social, pedagogia, psicologia e direito – potencializa os impactos dessa política.

Assim, ao refletir sobre a experiência de Sobral, este estudo pretende evidenciar que a política de assistência social, quando compreendida em sua dimensão educativa, contribui de forma decisiva para a formação de uma cultura de paz. Mais do que responder a demandas imediatas, os serviços, programas e projetos socioassistenciais configuram-se como espaços de socialização, aprendizado coletivo e fortalecimento da cidadania, favorecendo a construção de um município mais justo, equitativo e pacífico

2. CAMINHOS PARA COMPREENDER A REALIDADE

O presente estudo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, por se tratar de uma investigação voltada à compreensão dos significados atribuídos às práticas socioassistenciais no contexto da promoção da cultura de paz e da redução da violência. Esse tipo de estudo é adequado quando se busca aprofundar reflexões teóricas e compreender fenômenos sociais em sua complexidade, em vez de mensurar variáveis numéricas (MINAYO, 2010).

A pesquisa foi realizada no município de Sobral, Ceará, reconhecido nacionalmente por suas políticas públicas inovadoras nas áreas de educação e assistência social. O foco recaiu sobre a rede socioassistencial local, composta por Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), unidades de acolhimento e serviços de convivência e fortalecimento de vínculos.

Os sujeitos da pesquisa compreenderam, de forma indireta, os profissionais que atuam na rede socioassistencial, além de documentos oficiais que orientam suas práticas. Não foram realizadas entrevistas ou questionários com usuários do sistema, de modo que a análise concentrou-se nos marcos normativos e nas experiências institucionais registradas em relatórios e publicações.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se a revisão bibliográfica e documental. Foram examinadas legislações federais (como a LOAS e as normativas do SUAS), planos municipais de assistência social, relatórios de gestão de Sobral e literatura acadêmica nacional e internacional que aborda assistência social, cultura de paz e interdisciplinaridade (BRASIL, 2004; FREIRE, 1996; GALTUNG, 1996; UNESCO, 1999).

A técnica de análise de dados adotada foi a análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011), que permitiu organizar as informações em eixos de discussão, tais como: papel educativo da assistência social, interdisciplinaridade, fortalecimento comunitário e prevenção da violência. Essa técnica favoreceu a identificação de padrões, convergências e lacunas nos documentos e estudos revisados.

Do ponto de vista ético, a pesquisa não envolveu contato direto com participantes humanos nem coleta de dados sensíveis. Por esse motivo, não foi necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, uma vez que se trata de estudo baseado em fontes secundárias. Ainda assim, respeitou-se o rigor acadêmico quanto à citação de autores e documentos consultados, garantindo a fidedignidade e a transparência dos resultados apresentados.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E NORMATIVOS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

A política de assistência social no Brasil assenta-se em um conjunto normativo e teórico que lhe confere caráter de direito social e dever estatal. A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, Lei n. 8.742/1993) e a Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004), bem como as normas constitucionais de proteção social, consolidaram o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) como um sistema público, descentralizado e participativo. No período recente, a regulação e os atos normativos relativos ao SUAS vêm reforçando diretrizes de articulação intersetorial, planejamento e gestão, exemplificados pelo Decreto n.º 11.392/2023 e pela Portaria SNAS n.º 80/2023 — esta última vinculada à estruturação do Plano de Ação 2024 da Assistência Social, com ênfase em planejamento e articulação entre esferas federadas.

Do ponto de vista teórico, a literatura contemporânea sobre assistência social tem enfatizado três vetores centrais para a efetividade das políticas públicas: (a) a gestão do trabalho e a educação permanente como instrumentos para qualificar a intervenção socioassistencial; (b) a participação social e o controle social como mecanismo de legitimação e avaliação das políticas; e (c) a articulação intersetorial como condição para enfrentar determinantes estruturais da vulnerabilidade.

Autoras como Aldaíza Sposati têm produzido coletâneas e análises sobre a implementação do SUAS, a formação profissional e os desafios institucionais no contexto pós-2015, reunindo evidências empíricas e debates conceituais sobre

proteção social e direitos. Em compêndios recentes e dossiês temáticos verifica-se a preocupação com o fortalecimento organizacional do SUAS e com estratégias de educação permanente aos trabalhadores.

4. A ASSISTÊNCIA SOCIAL COMO ESTRATÉGIA DE REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA

A violência, sob múltiplas formas doméstica, interpessoal, de gênero, infantojuvenil permanece como um dos mais persistentes problemas sociais no Brasil. Diversos teóricos e estudos recentes têm robustecido a tese de que políticas de assistência social estruturadas, integradas e educativas podem funcionar como vetores de prevenção e mitigação desses fenômenos.

Um estudo de Vanessa Rombola Machado (2025) intitulado “O Sistema Único de Assistência Social e a Proteção Social Especial de Média Complexidade frente à Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes” evidencia que o SUAS, por meio da Proteção Social Especial (CREAS), é hoje um dos dispositivos mais diretamente acionados para responder à violência doméstica contra crianças e adolescentes. Esse ponto destaca que, para a redução da violência, não basta que existam leis ou serviços; é preciso redes articuladas que operem de modo coordenado.

Em outra linha, “Psicologia e política de Assistência Social: discursos sobre a violência infantojuvenil” (Silva & Andrade, 2023) examina como profissionais da Psicologia inseridos no SUAS percebem tanto os desafios quanto as possibilidades de intervir em casos de violência infantojuvenil. Os autores enfatizam que “a Política de Assistência Social oferece espaços institucionais que podem operar como cloacas de acolhimento, mas também como oficinas de reconstrução de vínculos e de regulação emocional” A expressão “oficinas de reconstrução de vínculos” sugere que práticas educativas e terapêuticas nos serviços socioassistenciais têm potencial ativo para prevenir recorrências de violência e rupturas familiares.

O enfrentamento da violência de gênero via assistência social também aparece com destaque na literatura recente. No trabalho “Desafios e contribuições das políticas públicas no enfrentamento à violência doméstica: um olhar de psicólogos e assistentes sociais” (Avelino & Passos, 2024), constatou-se que “há lacunas na capacitação de profissionais para identificação precoce e encaminhamento, assim como falta de integração efetiva com serviços judiciais e de saúde”, mas que “onde existe coordenação, o SUAS tem desempenho decisivo na mitigação de danos e prevenção da escalada da violência” Esse tipo de estudo reforça a ideia de que a assistência social, ao atuar como barreira de proteção — não apenas reativa — pode reduzir índices de violência de gênero.

Além disso, a revisão narrativa “A Política de Assistência Social no Enfrentamento à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes” (Ulyana, Polizel & Dias, 2025) aponta que “o CREAS se apresenta como um importante espaço de intervenção visando o enfrentamento de tais situações” e que essas intervenções são mais eficazes quando há articulação com conselhos tutelares, saúde mental e educação.

Um estudo qualitativo realizado por Aragão & Otoni (2024) — “Assistentes sociais, saúde e violência: da insegurança individual ao enfrentamento coletivo” — investigou como assistentes sociais lidam com a notificação compulsória da violência no contexto da saúde, identificando desafios práticos: “profissionais relatam receio institucional, lacunas de formação, sobrecarga de demanda e ausência de protocolos claros”, mas também enfatizam que “participação comunitária, visibilidade e mobilização coletiva são estratégias capazes de transformar a insegurança em força preventiva”. Neste trabalho, assinala-se que a política de assistência social, se suportada por uma rede de saúde e gestão municipal comprometida, pode ampliar a detecção precoce de episódios de violência e oferecer suporte antes do agravamento.

Esses estudos recentes convergem para várias potencialidades da política de assistência social como mecanismo de prevenção de violência:

Capacidade de acolhimento imediato: o CREAS, em casos de violência sexual ou doméstica, oferece acompanhamento especializado (psicossocial, jurídico) que pode atenuar danos iniciais.

Educação preventiva: programas de convivência, oficinas socioeducativas e intervenções com crianças e adolescentes promovem habilidades socioemocionais, empatia, regulação de conflitos, o que reduz comportamentos de violência futura.

Integração intersetorial: saúde, educação, direitos humanos, segurança pública e assistência social atuando em conjunto fortalecem a cobertura dos territórios vulneráveis.

Urgência normativa e institucionalização: recentes normas e portarias reforçam a necessidade de articulação e responsabilização institucional, o que favorece que políticas não fiquem apenas no papel.

5. INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCAÇÃO COMO POTENCIAL DE REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA

A literatura contemporânea sobre políticas sociais tem reafirmado que a violência, enquanto fenômeno multifacetado, encontra respostas mais eficazes quando enfrentada por políticas integradas, educativas e orientadas por direitos. No campo da assistência social, a retomada do debate em torno da gestão do trabalho, da educação permanente e da intersetorialidade tem sido apresentada como eixo

central para transformar serviços protetivos em espaços de prevenção (Sposati, 2022; Ministério do Desenvolvimento Social, 2022). A partir desse enquadramento, admite-se que o SUAS, quando corretamente articulado com políticas educacionais e de saúde, deixa de operar apenas como mecanismo reativo e torna-se instrumento de formação cidadã e redução de práticas violentas quotidianas.

Aldaíza Sposati e coletâneas recentes enfatizam que “o trabalho dos profissionais do SUAS é a mediação central da própria política” e que a educação permanente é condição necessária para que esses profissionais reconheçam sinais de risco e conduzam intervenções preventivas e educativas (Sposati, 2022). Essa aposta no capital humano do SUAS dialoga diretamente com perspectivas pedagógicas críticas: a pedagogia de inspiração freiriana entende a educação como processo de conscientização e empoderamento — elementos que, quando integrados a serviços socioassistenciais, promovem não apenas proteção, mas a reconstrução de vínculos e práticas de convivência não-violentas (Freire, reapropriado em políticas de EJA e letramento no período 2020–2025).

Estudos empíricos recentes reforçam a necessidade da intersetorialidade para detecção precoce e prevenção da violência. Pesquisas sobre programas de saúde na escola e busca ativa escolar apontam que a colaboração entre educação, saúde e assistência social aumenta a capacidade do município de identificar vulnerabilidades que frequentemente se convertem em situações de violência (Fechner & Gumbowsky, 2023; Silva et al., 2025). Nessa perspectiva, a Busca Ativa Escolar deixa de ser apenas instrumento de inclusão escolar e torna-se dispositivo preventivo ao possibilitar que profissionais de diferentes áreas articulem encaminhamentos e ações socioeducativas integradas, reduzindo, assim, fatores associados a risco de violência juvenil e abandono.

No plano das práticas locais, os relatórios de gestão da Secretaria dos Direitos Humanos e da Assistência Social de Sobral (SEDHAS) documentam metas e iniciativas que apontam para uma política orientada à prevenção: planos estratégicos e programas de convivência, capacitação de equipes e investimentos em atividades territoriais aparecem com destaque nos Relatórios de Gestão 2023–2024, sinalizando uma orientação programática voltada para fortalecimento de vínculos e proteção social básica e especial (Prefeitura de Sobral, Relatórios SEDHAS 2023/2024). Esses documentos mostram, ainda, a busca por operacionalizar a intersetorialidade e a formação continuada como instrumentos de qualificação do atendimento socioassistencial no território municipal. [Transparência Sobral+1](#)

A articulação entre políticas de assistência social e projetos socioeducativos locais ilustra concretamente o potencial de redução da violência. Autores que problematizam a interface assistência social-educação (2020–2025) observam que a prevenção da violência passa por dois vetores principais: (i) promoção de

capacidades socioemocionais e competências de convivência nas faixas etárias iniciais; e (ii) implementação de protocolos intersetoriais de notificação, encaminhamento e acompanhamento que evitem a repetição e o agravamento dos episódios de violência (Aragão & Otoni, 2024; Silva & Andrade, 2023).

No primeiro vetor, as oficinas socioeducativas, grupos reflexivos e ações para a primeira infância (implantadas no SUAS e apoiadas por políticas estaduais e municipais) atuam como fatores de proteção desenvolvendo empatia, regulação emocional e habilidades de resolução pacífica de conflitos. No segundo, a existência de fluxos claros entre CREAS, CRAS, escolas, unidades de saúde e conselhos tutelares aumenta as chances de resposta coordenada e reparadora.

Entretanto, a literatura recente alerta para limites institucionais que reduzem o potencial preventivo da assistência social: insuficiência de recursos humanos e financeiros, lacunas de formação técnica, sobrecarga dos profissionais e fragmentação interinstitucional. Artigos publicados entre 2020 e 2024 apontam que, sem investimento em educação permanente e sem protocolos claros de articulação, a assistência social permanece demasiadamente reativa (Sposati, 2022; estudos sobre SUAS 2021–2024). Esses desafios são reais em muitos municípios, mas as experiências de Sobral mostram que políticas locais estruturadas (planos municipais, capacitação e projetos territoriais) conseguem, mesmo diante de restrições, implementar ações com impacto preventivo mensurável.

A interdisciplinaridade, portanto, não é apenas desejável em termos epistemológicos: ela constitui condição prática para a efetividade das ações. Quando assistentes sociais, pedagogos/as, psicólogos/as e operadores do direito trabalham em regimes colaborativos — com formação conjunta, rotinas interdisciplinares e espaços de supervisão técnica, a rede de proteção amplia sua capacidade de diagnóstico e intervenção precoce. Intervenções que combinam educação popular (diálogo crítico), práticas psicossociais (acolhimento e regulação afetiva) e estratégias legais (orientação sobre direitos e exigibilidade institucional) criam um campo de ação integrado que atua sobre as causas estruturais da violência e sobre as manifestações imediatas dela.

Em síntese, o estado da arte entre 2020 e 2025 aponta que a política de assistência social, quando orientada por gestão qualificada, educação permanente e intersetorialidade, constitui um vetor potente de redução da violência. Sobral, ao articular planejamento municipal (Relatórios SEDHAS 2023–2024), projetos territoriais como “Luta pela Paz” e ações de formação, apresenta um exemplo promissor de como políticas públicas locais podem transformar estruturas de risco em espaços de convivência pacífica e aprendizagem cidadã. Para avançar, recomenda-se a institucionalização de formações interprofissionais contínuas, a formalização de protocolos intersetoriais locais e a avaliação longitudinais dos impactos das iniciativas socioeducativas na redução de indicadores de violência no município.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura contemporânea sobre políticas sociais e dos relatórios institucionais de Sobral evidencia que a violência, enquanto fenômeno multifacetado, encontra respostas mais eficazes quando enfrentada por políticas integradas, educativas e orientadas por direitos. No contexto do SUAS, a retomada do debate sobre gestão do trabalho, educação permanente e intersectorialidade aparece como eixo central para transformar serviços socioassistenciais em espaços de prevenção, indo além de um caráter meramente reativo (Sposati, 2022; Ministério do Desenvolvimento Social, 2022).

Os documentos de gestão da Secretaria dos Direitos Humanos e da Assistência Social de Sobral (SEDHAS, 2023–2024) indicam que a articulação entre assistência social, educação e saúde permite o reconhecimento precoce de vulnerabilidades e a implementação de ações preventivas. Essa perspectiva se alinha às ideias de Sposati (2022), que enfatiza a centralidade do trabalho dos profissionais do SUAS e a necessidade da educação permanente para identificar sinais de risco e conduzir intervenções educativas.

Além disso, a integração com perspectivas pedagógicas críticas — especialmente a pedagogia freiriana — reforça que a educação em contextos socioassistenciais contribui não apenas para proteção, mas para a reconstrução de vínculos e o desenvolvimento de práticas de convivência não-violentas (Freire, 1996; reapropriado em políticas de EJA e letramento 2020–2025). Evidências empíricas, como os estudos sobre Busca Ativa Escolar, demonstram que a intersectorialidade aumenta a capacidade de identificação de vulnerabilidades que podem evoluir em situações de violência, funcionando como um mecanismo preventivo ao articular encaminhamentos socioeducativos integrados (Fechner & Gumbowsky, 2023; Silva et al., 2025).

As experiências locais em Sobral ilustram concretamente como a articulação entre CRAS, CREAS, escolas e projetos territoriais cria espaços de socialização e mediação de conflitos, promovendo aprendizado de regras coletivas e reduzindo exposição de jovens a trajetórias de risco. Os relatórios de gestão municipais destacam investimentos em programas de convivência, capacitação contínua de equipes e ações territoriais, evidenciando uma orientação programática voltada para fortalecimento de vínculos e proteção social básica e especial.

Entretanto, a análise também evidencia limites institucionais: insuficiência de recursos humanos e financeiros, lacunas na formação técnica, sobrecarga dos profissionais e fragmentação interinstitucional. Sem protocolos claros de articulação e investimento em educação permanente, a política permanece predominantemente reativa (Sposati, 2022; estudos SUAS 2021–2024).

A interdisciplinaridade surge, nesse contexto, como condição prática para efetividade. A atuação colaborativa de assistentes sociais, pedagogos, psicólogos e operadores do direito amplia a capacidade de diagnóstico precoce e intervenção integrada. Intervenções que combinam educação popular, práticas psicossociais e orientação legal operam simultaneamente sobre causas estruturais e manifestações imediatas da violência.

Em síntese, os resultados indicam que a política de assistência social, quando orientada por gestão qualificada, educação permanente e intersetorialidade, constitui um vetor potente de prevenção e redução da violência. O caso de Sobral demonstra que políticas locais estruturadas podem transformar territórios de risco em espaços de convivência pacífica e aprendizagem cidadã, ressaltando a importância de institucionalizar formações interprofissionais contínuas, protocolos intersetoriais locais e avaliação longitudinal dos impactos socioeducativos sobre a redução de indicadores de violência.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar a política de assistência social em Sobral (CE) como estratégia de promoção da cultura de paz e redução da violência, questionando de que forma a articulação entre serviços socioassistenciais, educação, saúde e direitos humanos pode atuar preventivamente frente à violência em contextos de vulnerabilidade. A investigação evidencia que a assistência social, quando estruturada de forma planejada e intersetorial, assume papel estratégico não apenas no atendimento emergencial, mas também na promoção de processos educativos e de fortalecimento de vínculos comunitários, alinhando-se a princípios de direitos humanos e desenvolvimento social sustentável.

Os resultados indicam que a rede socioassistencial de Sobral composta por CRAS, CREAS, unidades de acolhimento e programas de convivência atua de maneira transversal, educativa e preventiva. Essa rede se articula com políticas de educação, saúde, segurança pública e direitos humanos, permitindo a identificação precoce de vulnerabilidades, o acompanhamento contínuo de famílias em situação de risco e a implementação de ações socioeducativas direcionadas a crianças, adolescentes e jovens (Fechner & Gumbowsky, 2023; Silva et al., 2025). Projetos locais, como atividades esportivas, culturais e oficinas socioeducativas, funcionam como dispositivos de mediação comunitária, promovendo habilidades socioemocionais, empatia, resolução pacífica de conflitos e fortalecimento de vínculos, reduzindo trajetórias de vulnerabilidade e exposição à violência.

A análise evidencia que a intersetorialidade e a interdisciplinaridade são fatores centrais para a eficácia das políticas de assistência social. A atuação colaborativa de assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, operadores do direito e outros profissionais

possibilita o compartilhamento de diagnósticos, experiências e estratégias de intervenção, promovendo respostas integradas e contextualizadas às demandas dos territórios vulneráveis (Sposati, 2022). A educação permanente desses profissionais fortalece a capacidade de reconhecimento precoce de situações de risco, permitindo que protocolos de atendimento sejam aplicados de maneira consistente e inovadora. Além disso, a formação interdisciplinar facilita a integração de práticas pedagógicas críticas, como a pedagogia freiriana, que entende a educação como processo de conscientização, empoderamento e participação cidadã (Freire, reapropriado 2020–2025), elementos que, incorporados à assistência social, transformam os serviços em espaços de aprendizagem coletiva e convivência pacífica.

No contexto da promoção da cultura de paz, a assistência social se apresenta como vetor estratégico de educação para a cidadania. Espaços como CRAS, CREAS e serviços de convivência funcionam como laboratórios sociais, nos quais se experimentam práticas de mediação de conflitos, reconstrução de vínculos e desenvolvimento de competências socioemocionais. Essa perspectiva reconhece que a prevenção da violência não se limita à atuação repressiva ou corretiva, mas envolve a construção de ambientes sociais que promovam solidariedade, diálogo, cooperação e respeito aos direitos humanos. A integração de políticas socioassistenciais com programas educacionais e comunitários permite que a cultura de paz seja promovida de forma sistêmica, influenciando a vida cotidiana e as relações sociais nos territórios de vulnerabilidade.

Este estudo contribui para o campo educacional ao demonstrar que a assistência social não é apenas uma política de proteção, mas também um instrumento educativo, capaz de promover aprendizagem social, emocional e cidadã. Ao evidenciar a interdependência entre educação, proteção social e cultura de paz, reforça-se a necessidade de considerar os serviços socioassistenciais como componentes estratégicos na formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de resolver conflitos de maneira não-violenta.

Entre as limitações do estudo, destaca-se a ausência de dados primários diretos sobre a percepção de usuários e profissionais, bem como a dificuldade de generalização dos resultados para contextos distintos de Sobral. Pesquisas futuras poderiam incorporar entrevistas, grupos focais e avaliação longitudinal dos impactos das ações socioeducativas, possibilitando uma análise mais detalhada da eficácia das intervenções. Recomenda-se também aprofundar a investigação sobre protocolos intersetoriais, capacitação contínua de profissionais e estratégias de fortalecimento comunitário como instrumentos de prevenção sustentável da violência.

Em síntese, o estudo demonstra que políticas socioassistenciais estruturadas, interdisciplinares e articuladas com outras políticas públicas têm potencial para transformar territórios de vulnerabilidade em espaços de convivência pacífica,

aprendizagem coletiva e promoção da cidadania. Ao integrar educação, proteção social e participação comunitária, a assistência social torna-se vetor central de construção de uma cultura de paz, oferecendo respostas preventivas e educativas que contribuem para a redução da violência e a consolidação de práticas sociais mais justas e inclusivas.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, F.; OTONI, L. **Assistentes sociais, saúde e violência**: da insegurança individual ao enfrentamento coletivo. 2024.

AVELINO, M.; PASSOS, R. **Desafios e contribuições das políticas públicas no enfrentamento à violência doméstica**: um olhar de psicólogos e assistentes sociais. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Brasília: Diário Oficial da União, 1993.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS**. Brasília: MDS, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Sistema Único de Assistência Social – SUAS: caderno de orientações**. Brasília: MDS, 2005.

FECHNER, A.; GUMBOWSKY, J. **Integração intersetorial para prevenção da violência**: estudos sobre programas de saúde na escola. 2023.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALTUNG, J. **Paz por meios positivos: paz social, desenvolvimento e conflitos estruturais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Diretrizes para gestão do SUAS e intersectorialidade**. Brasília: MDS, 2022.

PREFEITURA DE SOBRAL. Secretaria dos Direitos Humanos e da Assistência Social – SEDHAS. **Relatórios de Gestão 2023–2024**. Sobral, 2024.

ROMBOLA MACHADO, V. **O Sistema Único de Assistência Social e a Proteção Social Especial de Média Complexidade frente à violência doméstica contra crianças e adolescentes**. 2025.

SILVA, A.; ANDRADE, P. **Psicologia e política de Assistência Social: discursos sobre a violência infantojuvenil**. 2023.

SILVA, C. et al. **Programas socioeducativos e prevenção de violência: impactos da Busca Ativa Escolar**. 2025.

SPOSATI, A. **Trabalho, educação permanente e intersectorialidade no SUAS**. 2022.

UNESCO. **Educação para a paz e os direitos humanos**. Paris: UNESCO, 1999.

ULYANA, R.; POLIZEL, M.; DIAS, F. **A Política de Assistência Social no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes**. 2025.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

PROFA. ME. ANAISA ALVES DE MOURA:

Doutoranda em Ciências da Educação – ULHT – Lisboa/Portugal. Mestre em Ciências da Educação – ULHT - Lisboa/Portugal – Titulação reconhecida pela UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Gestão Escolar - Faculdades INTA, Educação Especial - UCAM, Educação a Distância - UNOPAR, Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar – INTA, Ciências da Educação - UNINTA e graduada em Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Professora formadora pela CAPES – UAB – Universidade Aberta do Brasil desde 2021 até o presente momento. Atualmente integra o grupo de estudos e pesquisas de Narrativas Autobiográficas GEPAS – UVA – Cadastrado no CNPq. Docente do Centro Universitário UNINTA EAD – Sobral – CE – Brasil. Gestora de Pesquisa dos cursos do UNINTA EAD e integrante do corpo editorial científico da Revista Ibero Americana de Educação.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5733205457701234>

Link do Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4878-089X>



PROFA. DRA. MÁRCIA CRISTIANE FERREIRA MENDES:

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba; Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atuei como professora da educação a distância pela Universidade Federal da Paraíba no curso de Matemática (UFPB); exerci a função de Supervisora Educacional na Prefeitura de João Pessoa – PB. Atuei como Pedagoga no Centro de Referência de Assistência Social (CREAS) da Prefeitura Municipal de Guarabira - PB; Atuei como Professora Substituta na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atuei como tutora da Educação a Distância do IFCE, no curso de Matemática; Professora efetiva do Curso de Pedagogia, Campus Parnaíba, Ceará, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Membro do grupo de Pesquisa: Práticas Educativas, Memórias e Oralidades; Membro do grupo de Pesquisa Gestão de Políticas Sociais (GPS/Unilab/CNPq), na linha de Pesquisa Culturas História e Memória da Educação.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6377103436374712>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6219-7182>





EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

Teoria e Prática

VOLUME VI



www.atenaeditora.com.br



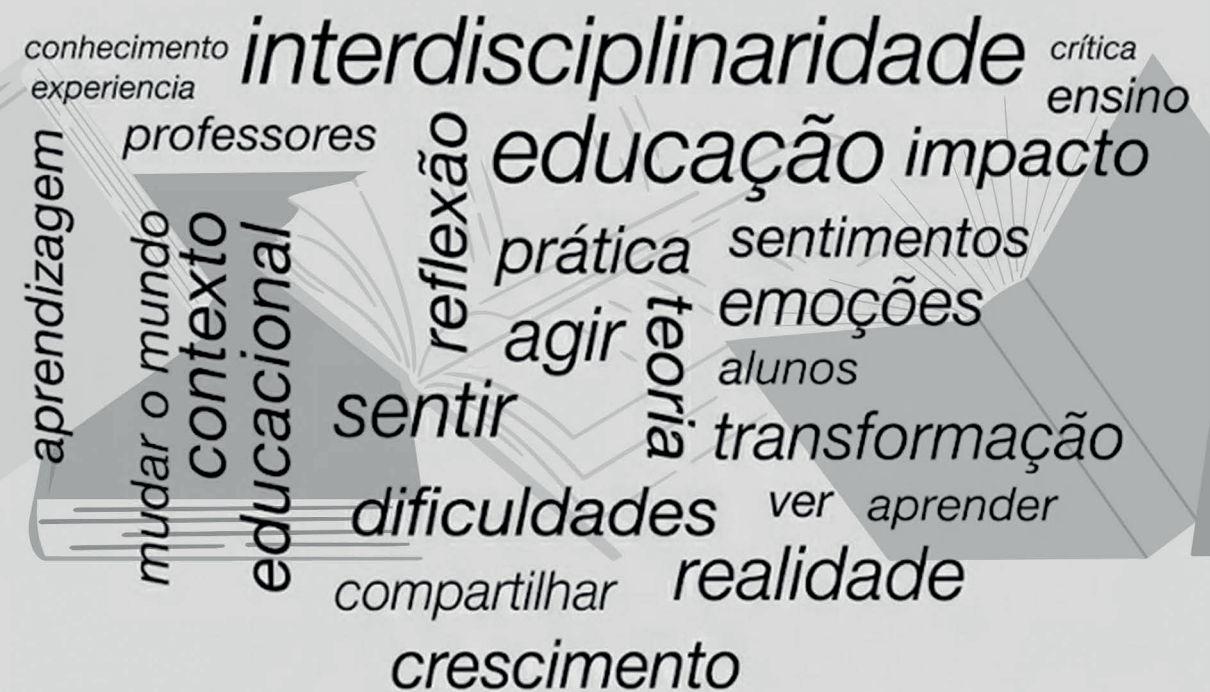
contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br



conhecimento
experiência
aprendizagem
mudar o mundo
contexto
educacional
professores
interdisciplinaridade
reflexão
sentir
dificuldades
compartilhar
crescimento
educação
prática
agir
teoria
sentimentos
emoções
alunos
transformação
ver aprender
realidade
crítica
ensino
impacto



EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

Teoria e Prática

VOLUME VI



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

conhecimento
experiência

aprendizagem

mudar o mundo

contexto

educacional

professores

reflexão

sentir

dificuldades

compartilhar

crescimento

interdisciplinaridade

educação

prática

agir

teoria

sentimentos

emoções

alunos

transformação

ver aprender

realidade

crítica

ensino

impacto

