



Aurum
EDITORA

ESTUDOS EM
CIÊNCIAS HUMANAS
&
SOCIAIS

ORGANIZAÇÃO
AURUM EDITORA



Aurum
EDITORA

ESTUDOS EM
CIÊNCIAS HUMANAS
&
SOCIAIS

ORGANIZAÇÃO
AURUM EDITORA

AURUM EDITORA LTDA - 2025
Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE

Lucas Gabriel Vieira Ewers

ORGANIZADOR DO LIVRO

Aurum Editora Ltda

EDIÇÃO DE TEXTO

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

EDIÇÃO DE ARTE

Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA

Freepik, Canva.

BIBLIOTECÁRIA

Eliete Marques da Silva

ÁREA DE CONHECIMENTO

Ciências Humanas e Sociais

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2025 Os Autores

Edição Copyright © 2025 Aurum Editora
Ltda



Este trabalho está licenciado sob uma
licença Creative Commons Attribution-
NonCommercial-NoDerivatives
4.0 International License.

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

Todos os manuscritos passaram por uma avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos.

CORPO EDITORIAL

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos - Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense

Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão

Alisson Vinicius Skroch de Araujo - Editor Independente - Graduado em Criminologia pelo Centro Universitário Curitiba

Alline Aparecida Pereira - Doutora em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense

Allysson Barbosa Fernandes - Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia

Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco

Blue Mariro - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Cristiane Sousa Santos - Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana

Dandara Christine Alves de Amorim - Doutoranda em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina

Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe

Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.

Edson Campos Furtado - Doutor em Psicologia - Área de Concentração: Estudos da Subjetividade pela Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil.

Elane da Silva Barbosa - Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará

Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes

Felipe Martins Sousa - Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal do Maranhão, UFMA, Brasil.

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí

Gabriela da Silva Dezidério - Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal Fluminense

Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais

Gleyson Martins Magalhães Reymão - Mestre Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo Instituto Federal do Pará

Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás

Hygor Chaves da Silva - Doutorando em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Brasil.

Ítalo Rosário de Freitas - Doutorando em Biologia e Biotecnologia de Microrganismos pela Universidade Estadual de Santa Cruz

Itamar Victor de Lima Costa - Mestre em Desenvolvimento de Processos Ambientais pela Universidade Católica de Pernambuco

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino

José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE - Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, UNIVATES, Brasil.

Júlio Panzera Gonçalves - Doutor em Ciências pela Universidade Federal de Minas Gerais

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Lucas Pereira Gandra - Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luís Paulo Souza e Souza - Doutor em Saúde Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Marcela da Silva Melo - Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Mateus Henrique Dias Guimarães - Mestre em Enfermagem na Atenção Primária à Saúde pela Universidade do Estado de Santa Catarina

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros

Osorio Vieira Borges Junior - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais

Pedro Carlos Refkalefsky Loureiro - Doutorando em Comunicação, Cultura e Amazônia pela Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil.

Plinio da Silva Andrade - Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci

Priscila da Silva de Souza Bertotti - Editora Independente - Graduada em Biomedicina pelo Centro Universitário UniOpet

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina

Rita de Cássia de Almeida Rezende - Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília

Rodrigo de Souza Pain - Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rodrigo Oliveira Miranda - Doutor em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza

Rogério de Melo Grillo - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas

Salatiel Elias de Oliveira - Doutor em Apostilamento de Reconhecimento de Título pela Universidade do Oeste Paulista

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná

Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí

Thiago Giordano de Souza Siqueira - Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

Valquíria Velasco - Doutora em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil.

Victor José Gumba Quibutamene - Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Brasil.

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Estudos em ciências humanas e sociais [livro eletrônico] / organização Aurum Editora. -- Curitiba, PR : Aurum Editora, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83849-16-8

1. Ciências humanas - Pesquisa 2. Ciências
sociais - Pesquisa 3. Cultura e sociedade
4. Diversidade 5. Interdisciplinaridade

25-308766.0

CDD-300.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Ciências humanas e sociais : Pesquisa 300.72

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Aurum Editora Ltda
CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Aurum Editora DECLARA, para fins de direitos, obrigações e aspectos legais ou metodológicos, que:

Esta publicação representa apenas uma transferência temporária dos direitos autorais, conferindo o direito de publicação e reprodução dos materiais. A Editora não assume responsabilidade pela autoria dos manuscritos publicados, conforme as disposições da Lei de Direitos Autorais (Lei 9610/98), do art. 184 do Código Penal e do art. 927 do Código Civil. O(s) autor(es) são exclusivamente responsáveis por garantir a conformidade com as questões de direitos autorais e outros aspectos legais, isentando a Editora de quaisquer responsabilidades civis, administrativas ou criminais que possam ocorrer.

Autoriza-se a **DIVULGAÇÃO DO TRABALHO** pelo(s) autor(es) em palestras, cursos, eventos, programas de mídia e televisão, desde que o devido reconhecimento da autoria e edição seja dado, sem fins comerciais, e que os **CRÉDITOS** à Aurum Editora sejam devidamente apresentados. A omissão ou exclusão dessas informações será de responsabilidade do(s) autor(es) e da editora.

Todos os e-books são de acesso aberto, portanto, não devem ser vendidos em sites, plataformas de comércio eletrônico ou qualquer outro meio, seja virtual ou físico. Assim, não há transferência de direitos autorais para os autores, uma vez que o formato não gera outros direitos além dos usos didáticos e publicitários da obra, a qual pode ser acessada a qualquer momento.

Todos os membros do Conselho Editorial atuam de forma voluntária, sendo graduados ou pós-graduados em suas respectivas áreas.

A Aurum Editora não autoriza a venda ou compartilhamento dos nomes, e-mails e quaisquer outros dados pessoais dos autores, exceto para a divulgação desta obra, em conformidade com o Marco Civil da Internet, a Lei Geral de Proteção de Dados e a Constituição da República Federativa.

DECLARAÇÃO DO AUTOR

O autor deste trabalho DECLARA, para os fins seguintes, que:

Não possui nenhum interesse comercial que possa gerar conflito em relação ao conteúdo publicado;

Declara ter se envolvido ativamente na elaboração do manuscrito, preferencialmente nas seguintes etapas: Desenvolvimento do estudo, e/ou coleta de dados, e/ou análise e interpretação dos dados, redação do artigo ou revisão para garantir a relevância intelectual do material e aprovação final do manuscrito para envio;

Certifica que o texto publicado está completamente livre de dados falsificados ou resultados fraudulentos, bem como de falhas relacionadas à autoria;

Confirma que fez a citação correta e a devida referência a todos os dados e interpretações oriundas de outras pesquisas;

Reconhece que todas as fontes de financiamento que possam ter sido recebidas para a realização da pesquisa foram devidamente declaradas;

Autoriza a edição do trabalho, incluindo registros de catálogo, ISBN, DOI e outros indexadores, design gráfico e criação de capa, layout interno, além do lançamento e divulgação de acordo com os critérios estabelecidos pela Aurum Editora.

AUTORES

Alex Salviano da Silva
Alexandra Gonçalves da Silva
Alexandre Martins
Alice Eliza Noronha de Lima
Aline Cristina Alvarenga
Alysson Rafael Ribeiro de Pontes
Ana Eduarda Magalhães Leite
Ana Luiza Bornia Carbonieri
Ana Maria Makoski Zientarski
Ana Paula Angeli
Ana Paula Borda Gorges
Ana Paula Oliveira Lopes
Andé Luiz de Queiroz Oliveira
Andréia Fátima Angeli
Andreia Sanches Garcia
Antonia da Silva Pereira
Antonio Rosevaldo Ferreira da Silva
Arthur Henrique Lux
Barbara Sanchotene Torres
Beatriz Alves Paulo Cavalcanti
Berta Fabiana Rezende Pavão Rech
Brenda Vitória Alves Rodrigues da Silva
Bruna Danielle Mendes Lobato Melonio
Cilda Feitoza Amaral
Cilianne Édila Leandro de Sousa
Claudia Rosana Speiss Ferreira
Daniela Emilena Santiago
Daniele Rodrigues Nunes
Danila Mendes dos Santos
Diego Batista de Andrade
Diego do Carmo
Diego Pierotti Procopio
Edivania Pedro da Costa
Edna Margarita Pardo Prieto
Eduardo Fidelis da Silva
Eduardo Junior Amaral
Eduardo Meireles
Eliel Souza de Oliveira
Eliomar de Jesus Santos
Elisângela Coelho Morais
Erisnalva Pereira da Silva
Fabiani de Amorim Gonçalves
Fábio Natan Leal Moura
Fabyo Henrique Rabelo Feitosa
Fernando Melo da Silva
Flávio Ribeiro da Costa
Franciele da Silva
Francisco Jucelio dos Santos

Francisco Renato Silva Ferreira
Gabriel Paiva de Souza
George Saymon Silva de Freitas
Geraldo Pieroni
Giane Vargas
Giseli Aparecida Borsati Colombo
Grazieli Borba Dantas Dias
Guilherme Carvalho Vieira
Gustavo Farias Pessoa
Henrique Petrucci Marques
Igor Fernando de Queiroz Souto
Ingrid Costa Cardoso
Isabella Maria Rodrigues Moreno
Isadora Bardeli Ferrari
Isadora Gatto
Iury David da Silva
Ivan Néia
Jaine Mendes Ribeiro
Jamilly Sampaio de Alencar Moreira
Janaina Zildéia da Silva Paiva
Jaqueline Guimarães Oliveira
Jermanio Simão de Jesus
Jéssica Fagundes Sales
Jéssyca Diniz Medeiros
João Mauro Gorges
José Leonardo Libório Alves
José Wegino dos Santos Saturnino
Julia Fabian Dantas da Silva
Júlia Rocha Gonçalves
Juliano Igor dos Santos Silva
Junior Carvalho dos Santos
Kamilla Victória Nonato Soares Silva
Karine Luiza Biguelini
Karoliny de Barros Silva
Kleiton da Silva
Laís dos Santos Oliveira
Larissa Fernanda Francisco Schmidt
Leandra Rafaella França Mancuso
Leandro Gilson de Oliveira
Leandro Ramos Furtado
Lédina Duarte de Souza Costa
Leonardo Oliveira Frederice
Leticia Sinhori de Arruda
Lília Mendes Lobato
Lílian Soares Silva
Liliana Cecilia Pardo Prieto
Lindomar da Rocha
Lívia Maria Rolim Dourado

Lívia Vitória Ferreira Araujo
Lozinete Luzia Santana
Lucas Matheus Araujo Bicalho
Luciana de Souza Padilha
Luzanira dos Santos Ferreira
Marcio Valério da Silva
Maria Clara Souza Costa
Maria Deuzani da Silva Lacerda
Maria Edvania Inácio
Maria Elisa Salazar Moraes
Maria Eloisa Benevides da Silva
Maria Luiza Almeida Ayres Arruda
Maria Lusdenia Santos Silva
Maria Madalena de Matos Taveiras
Maria Marta da Silva Pinto
Marisa Silva
Maxilane Alves Rosa
Meyre de Almeida
Michel Alves da Cruz
Nayra de Paiva Oliveira
Nereidy Rosa Alves
Nicolly Moreira dos Santos
Pamylla Maia Rosal Alves
Paula Poliana Campos
Pedro Cabral Peçanha
Pedro Henrique de Lima
Rafaela Gonçalves Rodrigues

Rebeca Marques de Resende Moura
Rejane Bonadimann Minuzzi
Ricardo de Moura Borges
Rogério Celestino Araújo
Rose Cristina Veiga
Rúbia Tatiana Santana de Souza Frederico
Samuel Bessa
Sara Janai Corado Lopes
Sarah Carine Gomes Aragão
Simone Martiningui Onzi
Sirley Aparecida Tristão
Susany Pedro da Costa
Tainara Cristóvão Aguiar Franco
Talitha Munique Cibrão dos Santos Varela
Thais de Campos Navarro Cogo
Thereza Raquel de Moraes Pinheiro Horta Coelho
Thiago Silva Prado
Urya Regina Novaes da Silva Sales
Valéria Augusta Cruz Pinto
Vanderlan Pinho dos Santos
Vanessa dos Santos Riella
Vânia do Carmo Rocha
Vânia Terezinha Mendes de Matos Tellecher
Verônica Louise Oros
Victor Higor Oliveira Veras
Virginia Maria Oliveira Vieira
Wainy Montalvão de Lima

SUMÁRIO

Capítulo 1

DO TWINK AO DADDY: ETARISMO E HIERARQUIAS GERACIONAIS NAS SUBCULTURAS GAYS

Francisco Renato Silva Ferreira e José Wegino dos Santos Saturnino.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-001>

1-10

Capítulo 2

SEGURANÇA RURAL INTEGRADA: COMO A PARCERIA ENTRE PREFEITURA, POLÍCIA MILITAR E COMUNIDADE PODE TRANSFORMAR A PROTEÇÃO NO CAMPO

Junior Carvalho dos Santos.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-002>

11-25

Capítulo 3

RAÇA E SEXUALIDADE COMO RUPTURA EM BOM-GRIUOLO DE ADOLFO CAMINHA: O AGON DO SUJEITO NEGRO E GAY

Diego do Carmo, Ana Maria Makoski Zientarski, Daniele Rodrigues Nunes e Nayra de Paiva Oliveira.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-003>

26-35

Capítulo 4

ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL: UMA PONTE ENTRE CURRÍCULO ESCOLAR E PROMOÇÃO DA SAÚDE PSÍQUICA

Cilianne Édila Leandro de Sousa, Francisco Renato Silva Ferreira, Maria Lusdenia Santos Silva, Maria Deuzani da Silva Lacerda, Rafaela Gonçalves Rodrigues, Danila Mendes dos Santos, Jamilly Sampaio de Alencar Moreira, Virginia Maria Oliveira Vieira e Ingrid Costa Cardoso.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-004>

36-52

Capítulo 5

TERRITÓRIO, LÍNGUA E EXCLUSÃO: A ESCOLA COMO PALCO IDENTITÁRIA NA PERIFERIA URBANA

Wainy Montalvão de Lima, Urya Regina Novaes da Silva Sales, Tainara Cristóvão Aguiar Franco, Andréia Fátima Angeli, Vanessa dos Santos Riella, Maxilane Alves Rosa, André Luiz de Queiroz Oliveira, Barbara Sanchotene Torres, Meyre de Almeida, Cilda Feitoza Amaral, Grazieli Borba Dantas Dias, Ana Paula Borda Gorges, João Mauro Gorges e Erisnalva Pereira da Silva.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-005>

53-65

Capítulo 6

MEMÓRIAS E RECONCILIAÇÕES: PORTINARI SOB A LENTE DE WALTER BENJAMIN

Geraldo Pieroni e Alexandre Martins.

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-006>

66-77

Capítulo 7

DA SUSPEITA À RESTITUIÇÃO: HERMENÊUTICA, JUVENTUDE E FORMAÇÃO DE VALORES NA ERA DIGITAL: CONFERÊNCIA MINISTRADA PELO REV.MO PE. ARTHUR — AUDITÓRIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS — 19 DE AGOSTO DE 2025

Pedro Cabral Peçanha.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-007>

.....78-104

Capítulo 8

ENTRE CIÊNCIA E ARTE: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS NAS CIÊNCIAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS

Leandro Gilson de Oliveira.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-008>

.....105-111

Capítulo 9

O CONCEITO DE RACISMO ESTRUTURAL E SUA INCOMPATIBILIDADE COM A SOCIOLOGIA COMPREENSIVA

Leandro Gilson de Oliveira.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-009>

.....112-121

Capítulo 10

AS RAZÕES DA REGULAÇÃO DA ECONOMIA DOS TRANSPORTES: FUNDAMENTOS ECONÔMICOS E PAPEL DO ESTADO NA CORREÇÃO DAS FALHAS DE MERCADO

Antonio Rosevaldo Ferreira da Silva.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-010>

.....122-129

Capítulo 11

ADULTIZAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E O TRABALHO DE MENORES NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS

Ana Luiza Bornia Carbonieri, Maria Eloisa Benevides da Silva e Thiago Silva Prado.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-011>

.....130-141

Capítulo 12

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS

Karine Luiza Biguelini, Simone Martiningui Onzi, Lozinete Luzia Santana, Fabiani de Amorim Gonçalves, Vânia Terezinha Mendes de Matos Tellecher, Franciele da Silva, Berta Fabiana Rezende Pavão Rech, Rejane Bonadimann Minuzzi, Verônica Louise Oros, Alysson Rafael Ribeiro de Pontes, Ana Paula Angeli, Andréia Fátima Angeli, Maxilane Alves Rosa, Edivania Pedro da Costa e Susany Pedro da Costa.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-012>

.....142-157

Capítulo 13

PEDAGOGIA CRÍTICA NO SÉCULO XXI: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E HENRY GIROUX

Rafaela Gonçalves Rodrigues, Juliano Igor dos Santos Silva, Ingrid Costa Cardoso, Pedro Henrique de Lima, Maria Edvania Inácio, Francisco Jucelio dos Santos, Jéssyca Diniz Medeiros e Francisco Renato Silva Ferreira.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-013>

.....158-176

Capítulo 14

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADES ESTRUTURAIS: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DA JUVENTUDE BRASILEIRA

José Leonardo Libório Alves, Thereza Raquel de Moraes Pinheiro Horta Coelho e Janaina Zildéia da Silva Paiva.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-014>

.....177-187

Capítulo 15

“EU NÃO COSTUMO PERDER, MEU BEM”: ODETE ROITMAN E AS TENSÕES DA LIDERANÇA FEMININA NA SOCIEDADE PATRIARCAL

Lucas Matheus Araujo Bicalho, Guilherme Carvalho Vieira, Brenda Vitória Alves Rodrigues da Silva, Jéssica Fagundes Sales, Ana Paula Oliveira Lopes, Sarah Carine Gomes Aragão, Lilian Soares Silva, Maria Marta da Silva Pinto, Fábio Natan Leal Moura e Henrique Petrucci Marques.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-015>

.....188-202

Capítulo 16

INDICAÇÕES GEOGRÁFICAS E TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA: PROPOSIÇÃO DE UM MODELO INTEGRATIVO A PARTIR DO CASO DO VALE DOS VINHEDOS

Flávio Ribeiro da Costa, Eduardo Meireles, Fernando Melo da Silva e Marcio Valério da Silva.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-016>

.....203-225

Capítulo 17

ENTRE CONQUISTAS E RETROCESSOS: A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL NO BRASIL E OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO INSTITUCIONAL

Thereza Raquel de Moraes Pinheiro Horta Coelho, José Leonardo Libório Alves e Janaina Zildéia da Silva Paiva

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-017>

.....226-236

Capítulo 18

A HISTORIOGRAFIA DO IMPÉRIO SOB UM OLHAR MARXISTA: SOBRE CLASSES SOCIAIS E REVOLUÇÃO EM O TEMPO SAQUAREMA

Vânia do Carmo Rocha.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-018>

.....237-251

Capítulo 19

A MINEIRIDADE COMO ARTEFATO EM DISCURSOS POLÍTICOS

Henrique Petrucci Marques.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-019>

.....252-262

Capítulo 20

REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO E DA NAÇÃO NA TRADIÇÃO LITERÁRIA LUSO-BRASILEIRA

Leandro Ramos Furtado.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-020>

.....263-271

Capítulo 21

MUSEU DE HISTÓRIA JÚLIO DE CASTILHOS E A ANÁLISE DO INVISÍVEL COMO MEIO DE DESCOLONIZÁ-LO (1925 A 1939)

Nereidy Rosa Alves e Giane Vargas.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-021>

.....272-279

Capítulo 22

OS ESTIGMAS E PRECONCEITOS CONTRA A SAÚDE MENTAL E O TRABALHO DO PSICÓLOGO NA SAÚDE PÚBLICA

Daniela Emilena Santiago, Andreia Sanches Garcia, Marisa Silva, Aline Cristina Alvarenga, Diego Batista de Andrade, Eduardo Fidelis da Silva, Ivan Nêia, Larissa Fernanda Francisco Schmidt e Thais de Campos Navarro Cogo.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-022>

.....280-302

Capítulo 23

OS ESTRANGEIRISMOS ADVINDOS DA COVID-19: OCORRÊNCIAS E IMPLICAÇÕES

Alice Eliza Noronha de Lima, Iury David da Silva, Beatriz Alves Paulo Cavalcanti e Kleiton da Silva.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-013>

.....303-310

Capítulo 24

CONSUMO DE CARNE DE PEIXE NA REGIÃO METROPOLITANA DE CUIABÁ E VÁRZEA GRANDE: PERFIL E PERCEPÇÕES DE MERCADO

Eliel Souza de Oliveira, Diego Pierotti Procopio, Isabella Maria Rodrigues Moreno, Karoliny de Barros Silva, Gustavo Farias Pessoa, Leticia Sinhori de Arruda, Jaqueline Guimarães Oliveira e Nicolly Moreira dos Santos.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-024>

.....311-323

Capítulo 25

EPISTEMOLOGIAS EM DIÁLOGO: PERSPECTIVAS CRÍTICO-DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO TÉCNICA RURAL

Vanderlan Pinho dos Santos.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-025>

.....324-343

Capítulo 26

MULHERES NA POLÍTICA BRASILEIRA: REPRESENTATIVIDADE, DEMOCRACIA E DESAFIOS DA PARIDADE DE GÊNERO NOS ESPAÇOS DE PODER

Alexandre de Souza Acioli.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-026>

.....344-363

Capítulo 27

A DUALIDADE DA ALMA E O ESPÍRITO ABSOLUTO: UMA ANÁLISE DA CONEXÃO ENTRE A OBRA O ESPELHO DE MACHADO DE ASSIS E O CONCEITO DE LIBERDADE DE ESPÍRITO NA FILOSOFIA DE HEGEL

Ricardo de Moura Borges.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-027>

.....364-377

Capítulo 28

MULHERES, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL: ECOS DE UM PASSADO

Daniela Emilena Santiago, Isadora Bardeli Ferrari e Julia Fabian Dantas da Silva.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-028>

.....378-393

Capítulo 29

“CORTEM-LHE A CABEÇA!”: QUANDO O PODER FEMININO SE TORNA TRANSGRESSÃO

Lucas Matheus Araujo Bicalho, Sarah Carine Gomes Aragão, Igor Fernando de Queiroz Souto, Fabyo Henrique Rabelo Feitosa, George Saymon Silva de Freitas, Lilian Soares Silva, Paula Poliana Campos, Fábio Natan Leal Moura, Henrique Petrucci Marques e Jéssica Fagundes Sales.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-029>

.....394-408

Capítulo 30

ENTRE RESISTÊNCIAS E PERMANÊNCIAS: COLONIALIDADE, CULTURA E CONFLITOS SOCIAIS NA FORMAÇÃO HISTÓRICA DO BRASIL

Arthur Henrique Lux e Jaine Mendes Ribeiro.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-030>

.....409-420

Capítulo 31

TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NAS COMPRAS PÚBLICAS E REDUÇÃO DE CUSTOS MUNICIPAIS: EVIDÊNCIAS COMPARADAS ENTRE PORTUGAL E BRASIL

Alex Salviano da Silva.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-031>

.....421-428

Capítulo 32

PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR INFANTIL: ESTRATÉGIAS LÚDICAS E EDUCATIVAS NO CENTRO DRA. LOTUFO MANZANO

Ana Eduarda Magalhães Leite, Gabriel Paiva de Souza, Isadora Gatto, Júlia Rocha Gonçalves, Kamilla Victória Nonato Soares Silva, Leonardo Oliveira Frederice, Lédina Duarte de Souza Costa, Livia Vitória Ferreira Araujo, Maria Clara Souza Costa, Maria Luiza Almeida Ayres Arruda, Pamylla Maia Rosal Alves, Rebeca Marques de Resende Moura, Victor Higor Oliveira Veras e Sara Janai Corado Lopes.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-032>

.....429-439

Capítulo 33

O LUGAR DO ENCONTRO: O “EU-TU” EM FRANKENSTEIN, DE GUILLERMO DEL TORO

Geraldo Pieroni e Alexandre Martins.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-033>

.....440-454

Capítulo 34

A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PERCURSO HISTÓRICO

Antonia da Silva Pereira, Alexandra Gonçalves da Silva, Claudia Rosana Speiss Ferreira, Leandra Rafaella França Mancuso, Lindomar da Rocha, Livia Maria Rolim Dourado, Luciana de Souza Padilha, Luzanira dos Santos Ferreira, Maria Madalena de Matos Taveiras e Sirley Aparecida Tristão.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-034>

.....455-467

Capítulo 35

O USO DE JOGOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS PARA CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DE PIAGET

Antonia da Silva Pereira, Alexandra Gonçalves da Silva, Claudia Rosana Speiss Ferreira, Leandra Rafaella França Mancuso, Lindomar da Rocha, Livia Maria Rolim Dourado, Luciana de Souza Padilha, Luzanira dos Santos Ferreira, Maria Madalena de Matos Taveiras e Sirley Aparecida Tristão.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-035>

.....468-483

Capítulo 36

EPISTEMOLOGIAS DA TRAVESSIA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO DE SABERES EM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DO SERTÃO CEARENSE

Francisco Renato Silva Ferreira.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-036>

.....484-503

Capítulo 37

O PAPEL FEMININO NA SOCIEDADE COLONIAL BRASILEIRA: IMAGINÁRIO CRISTÃO, CONTROLE PATRIARCAL E PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA

Bruna Danielle Mendes Lobato Melonio, Elisângela Coelho Moraes e Lília Mendes Lobato.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-037>

.....504-514

Capítulo 38

HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA: ANCESTRALIDADE, RESISTÊNCIA, CULTURA E EDUCAÇÃO NAS TRAMAS DO PASSADO E PRESENTE

Germanio Simão de Jesus e Valéria Augusta Cruz Pinto.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-038>

.....515-530

Capítulo 39

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA ARTICULAÇÃO ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E SERVIÇOS DE SAÚDE NO ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA

Michel Alves da Cruz, Edna Margarita Pardo Prieto, Rúbia Tatiana Santana de Souza Frederico, Laís dos Santos Oliveira, Rose Cristina Veiga, Giseli Aparecida Borsati Colombo, Rogério Celestino Araújo, Eliomar de Jesus Santos, Talitha Munique Cibrão dos Santos Varela e Liliana Cecilia Pardo Prieto.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-039>

.....531-542

Capítulo 40

A LIDERANÇA DO GESTOR ESCOLAR NA INTEGRAÇÃO DA FAMÍLIA DO ESTUDANTE COM TEA NOS PROCESSOS DE DECISÃO

Maria Elisa Salazar Morais.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-040>

.....543-553

Capítulo 41

ACORDOS INTERNACIONAIS PARA DESENVOLVIMENTO DOS PAÍSES MEMBROS DO BRICS COM ÊNFASE NO BRASIL

Eduardo Junior Amaral e Thiago Silva Prado.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-041>

.....554-572

Capítulo 42

VIRTUDE E ÉTICA NA MAÇONARIA

Samuel Bessa.

  <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-042>

.....573-577

DO TWINK AO DADDY: ETARISMO E HIERARQUIAS GERACIONAIS NAS SUBCULTURAS GAYS**FROM TWINK TO DADDY: AGEISM AND GENERATIONAL HIERARCHIES IN GAY SUBCULTURES** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-001>**Francisco Renato Silva Ferreira**

Mestre em Ensino em Saúde pela UNILEÃO

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE

E-mail: norf20@hotmail.comLATTES: <http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>**José Wegino dos Santos Saturnino**

Especialista em Gestão Escolar pela URCA

Vínculo Institucional: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco SEDUC/PE

E-mail: wegino.santos@gmail.comLATTES: <http://lattes.cnpq.br/1330263166812534>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5763-1474>**RESUMO**

Este artigo analisa o etarismo nas subculturas gays, tomando como referência as categorias *twink* e *daddy* para discutir como a idade opera como marcador de visibilidade, exclusão e poder. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise discursiva de aplicativos de relacionamento e mídias digitais, evidenciando como a juventude é convertida em capital erótico e como a maturidade é, ao mesmo tempo, fetichizada e marginalizada. Os resultados demonstram que o etarismo não pode ser compreendido como mera preferência individual, mas como dispositivo cultural que regula práticas sociais, impacta a autoestima e reforça desigualdades internas na comunidade LGBTQIA+. Ao mesmo tempo, emergem práticas de resistência que valorizam trajetórias intergeracionais e ressignificam o envelhecimento como potência política. Conclui-se que enfrentar o etarismo implica desconstruir padrões normativos de desejo e ampliar espaços de reconhecimento da pluralidade etária.

Palavras-chave: Etarismo; Subculturas gays; Diversidade.**ABSTRACT**

This article analyzes ageism within gay subcultures, focusing on the categories *twink* and *daddy* to discuss how age functions as a marker of visibility, exclusion, and power. The qualitative research is based on a bibliographical review and discourse analysis of dating apps and LGBTQIA+ media, revealing how youth is transformed into erotic capital and how maturity is simultaneously fetishized and marginalized. The findings indicate that ageism cannot be understood as a matter of personal preference, but rather as a cultural device that regulates social practices, affects self-esteem, and reinforces internal inequalities within the LGBTQIA+ community. At the same time, forms of resistance emerge, highlighting intergenerational trajectories and re-signifying aging as political strength. It is concluded that addressing ageism requires deconstructing normative standards of desire and expanding spaces that recognize generational plurality.

Keywords: Ageism; Gay subcultures; Diversity.



1 INTRODUÇÃO

O envelhecimento, embora constitua uma experiência universal e inevitável, é atravessado por representações sociais que variam conforme os contextos culturais, políticos e identitários. No universo gay, em especial, o processo de envelhecer adquire contornos singulares, marcados pela predominância de ideais estéticos que privilegiam a juventude, a masculinidade hegemônica e a performatividade corporal. Dessa forma, a idade não é apenas um marcador cronológico, mas um elemento que regula o acesso a redes de afeto, desejo e pertencimento. Esse fenômeno, denominado **etarismo**, ainda que se manifeste em diferentes segmentos sociais, encontra no mundo gay um terreno fértil para sua reprodução, na medida em que categorias estéticas e identitárias como *twink* e *daddy* estruturam hierarquias geracionais de visibilidade e exclusão.

A comunidade LGBTQIA+ tem historicamente construído formas de resistência frente à heteronormatividade e à homofobia, mas permanece tensionada por contradições internas que reforçam padrões de exclusão. Tal paradoxo revela-se de maneira contundente nas práticas cotidianas em aplicativos de relacionamento, nos discursos midiáticos e nas interações em espaços de sociabilidade, onde prevalece a valorização do corpo jovem e a fetichização da maturidade masculina. Como observa Miskolci (2017, p. 89), em análise sobre os dispositivos digitais de encontro entre homens:

Os aplicativos de pegação não apenas facilitam encontros, mas também organizam mercados de desejo em que determinadas corporalidades são convertidas em capital erótico, enquanto outras são relegadas ao silêncio e à invisibilidade. A juventude e a branquitude tornam-se símbolos de prestígio, ao passo que a velhice, a negritude e a feminilidade permanecem estigmatizadas.

Esse cenário expõe a forma como o etarismo é naturalizado dentro da própria comunidade gay, instaurando fronteiras simbólicas que delimitam quem pode ser considerado desejável. A categoria *twink*, geralmente associada a jovens de até 25 anos, de corpo magro e aparência frágil, representa o ideal da beleza juvenil. Em contraponto, a categoria *daddy* designa homens maduros, geralmente com mais de 40 anos, cuja valorização está atrelada à virilidade, à experiência ou ao poder econômico. Ainda que tais categorias possam fornecer referências de identidade, acabam também cristalizando estereótipos e limitando as possibilidades de afeto e reconhecimento.

A teoria queer, em diálogo com os estudos foucaultianos sobre biopolítica, contribui para a compreensão dessa problemática ao indicar que os corpos não são entidades naturais, mas construções atravessadas por relações de poder. Foucault (1988, p. 139), ao problematizar a sexualidade, afirma que:

Os corpos são investidos por discursos e práticas que os produzem como objetos de saber e instrumentos de controle, constituindo verdades que os sujeitam. Nesse processo, não há neutralidade: há estratégias que distribuem visibilidade e invisibilidade, legitimidade e marginalidade. As formas pelas quais os corpos são capturados por esses dispositivos não ocorrem de modo uniforme, mas revelam mecanismos de poder que classificam, normatizam e regulam a vida social, estabelecendo fronteiras entre o aceitável e o marginal. Assim, aquilo que se apresenta como verdade sobre os corpos é, em última instância, resultado de disputas e estratégias políticas que organizam o campo da experiência.

Assim, o etarismo no mundo gay não pode ser compreendido apenas como preconceito individual, mas como um dispositivo de poder que estrutura modos de ser e de se relacionar. A questão central, portanto, não está apenas em observar que gays mais velhos sofrem exclusão, mas em compreender como as próprias práticas sociais e discursivas organizam hierarquias de desejo que fragilizam a pluralidade etária.

Além disso, torna-se necessário situar o debate sobre etarismo dentro de um contexto interseccional. A idade, isoladamente, não explica as múltiplas formas de exclusão. Raça, classe social, localidade geográfica e performance de gênero compõem variáveis que intensificam ou atenuam os efeitos da discriminação. Sedgwick (2008) já alertava que os estudos sobre sexualidade precisam reconhecer a multiplicidade de opressões que atravessam os sujeitos LGBTQIA+, uma vez que “a identidade nunca se sustenta em um eixo único, mas na confluência de discursos que produzem complexos arranjos de poder e resistência”.

Dessa forma, investigar o etarismo nas subculturas gays não significa apenas compreender como a juventude é hipervalorizada e a maturidade marginalizada, mas também discutir os impactos desse processo na saúde mental, nas relações afetivas e na construção das subjetividades. Mais do que uma questão estética, o etarismo é um obstáculo à vivência plena da diversidade e à constituição de uma comunidade realmente inclusiva, capaz de reconhecer no envelhecimento não um estigma, mas uma dimensão legítima da experiência humana e da história coletiva da população LGBTQIA+.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica constitui o alicerce de qualquer investigação científica, pois é nesse espaço que se estabelecem os diálogos entre o objeto de estudo e os referenciais conceituais que permitem problematizá-lo. No caso da presente pesquisa, que busca compreender as dinâmicas do etarismo nas subculturas gays, faz-se necessário articular diferentes campos do saber — como a história, a sociologia, a psicologia social e os estudos queer — de modo a revelar como categorias etárias e estéticas se consolidam como dispositivos de poder, regulando os modos de existência e de reconhecimento social.

A compreensão do etarismo não pode ser restrita à análise de atitudes individuais ou de preconceitos isolados; ela deve ser situada no campo mais amplo das construções sociais de valor e de exclusão. Nesse

sentido, é possível mobilizar a contribuição foucaultiana acerca dos dispositivos de poder e da biopolítica. Para Foucault (1988, p. 139):

Os corpos não são apenas entidades biológicas, mas superfícies atravessadas por discursos, práticas e saberes que os moldam, classificam e disciplinam. Através desses dispositivos, instauram-se formas sutis de controle e vigilância, que regulam gestos, desejos e modos de ser. Tais mecanismos não atuam de maneira neutra, pois produzem normas que distribuem privilégios e estigmas, legitimando determinadas formas de vida e marginalizando outras. Ao mesmo tempo em que normalizam os corpos, instauram hierarquias simbólicas e políticas, transformando a própria existência em objeto de gestão e governo. Assim, o poder não se impõe apenas de fora, mas infiltra-se na materialidade dos corpos, fazendo deles o ponto de convergência entre a dominação e a resistência.

Ao transpor essa análise para o universo gay, percebe-se que as hierarquias geracionais operam como uma tecnologia de poder que define quem pode ser considerado desejável ou não, instaurando regimes de visibilidade e invisibilidade que atravessam relações afetivas, sexuais e comunitárias.

Outro autor central nesse debate é Judith Butler (2003), que, ao problematizar a performatividade de gênero, evidencia que as identidades são construções repetitivas e normativas, sujeitas a regimes de regulação. A noção de performatividade auxilia a compreender que a juventude, no contexto gay, não é apenas um dado biológico, mas um ideal reiterado em práticas cotidianas, em discursos midiáticos e nas interações digitais. Assim, ser jovem converte-se em uma performance legitimada socialmente, enquanto o envelhecimento é lido como desvio ou falha.

Nesse cenário, a contribuição de Richard Miskolci (2017) é igualmente fundamental, sobretudo quando analisa os aplicativos de relacionamento e sua função na mercantilização do desejo. Segundo o autor, os enunciados que circulam nesses espaços — como “sem idosos”, “apenas jovens” ou “procuro daddy” — são mais do que preferências individuais: configuram práticas discursivas que estruturam mercados afetivos e sexuais. Como afirma Miskolci (2017, p. 112):

Os aplicativos produzem um campo de possibilidades no qual determinados corpos, sobretudo os jovens, brancos e masculinizados, são sistematicamente hipervalorizados, enquanto outros permanecem relegados às margens do desejo e da visibilidade. Esse processo, embora disfarçado de escolha individual, constitui-se como uma tecnologia de poder difusa, capaz de naturalizar preferências e de organizar hierarquias afetivas e sexuais. No interior dessas plataformas, o desejo é formatado por códigos sociais que associam beleza à juventude, virilidade à masculinidade e prestígio à branquitude, reforçando desigualdades históricas que atravessam as relações de gênero e sexualidade. Assim, os aplicativos não apenas refletem valores sociais excludentes, mas os reproduzem e intensificam, transformando o campo erótico em um espaço de legitimação e exclusão contínuas, onde o outro é reduzido a sua aparência e a sua adequação a padrões normativos.

Essas observações reforçam a importância de situar o etarismo como um fenômeno interseccional. A idade, por si só, não explica a exclusão; ela se articula com raça, classe social, corpo e gênero para constituir padrões de desejabilidade e marginalização. Nesse sentido, os estudos de Guacira Lopes Louro

(2018) e Eve Sedgwick (2008) são pertinentes, pois destacam que a sexualidade e o gênero se entrelaçam com múltiplos marcadores sociais da diferença, configurando redes complexas de opressão e resistência.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que as categorias *twink* e *daddy*, centrais nas subculturas gays, não são apenas etiquetas descritivas, mas signos que condensam valores sociais. Enquanto o *twink* representa a valorização da juventude, da leveza corporal e da fragilidade aparente, o *daddy* simboliza a maturidade, a virilidade e, muitas vezes, o poder econômico. Ambas as categorias, ainda que possam servir como identidades de pertencimento, cristalizam hierarquias que delimitam lugares de prestígio e de marginalidade dentro da comunidade.

A teoria queer, ao questionar os regimes normativos que atravessam corpos e desejos, oferece ferramentas críticas para enfrentar essas hierarquias. Paul B. Preciado (2011) argumenta que o corpo é constantemente atravessado por tecnologias políticas e culturais que o moldam como objeto de consumo e de controle. Nessa perspectiva, o etarismo pode ser lido como mais uma dessas tecnologias, que transforma a idade em critério de valor ou de descarte.

Diante disso, torna-se evidente que a compreensão do etarismo nas subculturas gays exige uma abordagem teórica plural, capaz de articular a dimensão histórica, sociológica e política das relações de poder. Mais do que mapear categorias, é preciso revelar as tensões que atravessam essas classificações e seus impactos na vida de sujeitos que, já marginalizados pela heteronormatividade, enfrentam novas formas de exclusão dentro de seus próprios espaços de sociabilidade.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por compreender que o fenômeno investigado — o etarismo nas subculturas gays — não pode ser reduzido a dados numéricos ou quantificáveis, mas deve ser apreendido em sua complexidade simbólica, discursiva e social. O qualitativo, nesse sentido, não se limita à descrição, mas visa interpretar os significados que emergem das práticas, narrativas e representações. Como aponta Minayo (2012, p. 21):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, buscando compreender a lógica interna dos sujeitos e das práticas sociais em que estão inseridos. Trata-se de um campo de investigação que se debruça sobre os sentidos das ações humanas, considerando suas contradições, subjetividades e complexidades. Esse conjunto de fenômenos, por sua natureza simbólica e relacional, é entendido como parte da realidade social, que não pode ser captada em fórmulas estatísticas ou reduzida a números, mas requer uma interpretação atenta, sensível, reflexiva e contextualizada. O pesquisador, nesse processo, assume um papel ativo, interpretando significados e articulando-os aos contextos históricos e culturais nos quais emergem, reconhecendo a inseparabilidade entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

A investigação foi construída a partir de duas estratégias principais: a revisão bibliográfica e a análise discursiva. A revisão bibliográfica buscou articular contribuições clássicas e contemporâneas dos

campos da teoria queer, da sociologia da sexualidade e dos estudos de gênero, incluindo autores como Foucault (1988), Butler (2003), Miskolci (2017), Louro (2018) e Preciado (2011). Essa etapa permitiu fundamentar teoricamente a análise, situando o etarismo como dispositivo de poder e como prática cultural naturalizada dentro da própria comunidade LGBTQIA+.

A análise discursiva, por sua vez, voltou-se para a observação de narrativas presentes em aplicativos de relacionamento (tais como Grindr, Scruff e Tinder), em veículos midiáticos especializados em público LGBTQIA+ e em produções audiovisuais que tematizam a vida de homens gays. O objetivo não foi quantificar ocorrências, mas identificar padrões de linguagem e de sentido que revelassem como a idade é mobilizada como critério de valorização ou exclusão. Expressões como “apenas jovens”, “sem idosos” ou “procuro daddy”, recorrentes nesses espaços, foram tomadas como indicadores de práticas discursivas que sustentam hierarquias geracionais.

O corpus empírico analisado foi selecionado a partir da pertinência ao tema, buscando exemplos que evidenciassem a presença explícita ou implícita de marcadores etários. Os dados foram tratados de forma interpretativa, considerando não apenas o conteúdo literal das mensagens, mas também os contextos sociais e culturais em que são produzidas. Tal perspectiva está em consonância com Bardin (2016, p. 44), que observa:

A análise de conteúdo não se restringe à enumeração de palavras ou expressões, mas procura ultrapassar o material manifesto, propondo inferências que deem conta da complexidade das comunicações humanas. Trata-se de um processo que exige rigor metodológico, mas também sensibilidade para captar os sentidos subjacentes às falas e aos textos.

Assim, a metodologia adotada combina rigor e abertura interpretativa, permitindo compreender o etarismo não apenas como preconceito individual, mas como um fenômeno coletivo, atravessado por discursos, símbolos e práticas de poder. O caminho metodológico delineado é, portanto, coerente com o objetivo de analisar criticamente como as categorias *twink* e *daddy* estruturam hierarquias geracionais dentro das subculturas gays e de que modo essas hierarquias impactam as experiências e identidades dos sujeitos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados evidencia que o etarismo no universo gay não é um fenômeno isolado, mas sim um dispositivo social que atravessa as formas de interação, desejo e pertencimento comunitário. Os discursos coletados em aplicativos de relacionamento e em mídias digitais revelam um padrão recorrente de valorização da juventude como capital erótico privilegiado, ao mesmo tempo em que produzem a invisibilidade dos corpos envelhecidos. A exclusão se manifesta tanto em mensagens explícitas — “sem

idosos”, “jovens apenas” — quanto em enunciados implícitos que naturalizam a associação entre juventude e desejabilidade.

Essa constatação dialoga com as reflexões de Butler (2003), para quem as identidades sexuais e de gênero são constantemente reguladas por normas sociais reiteradas. O mesmo ocorre com as identidades etárias, que passam a ser performadas como se houvesse uma obrigação de permanecer jovem para ser reconhecido como desejável. Tal lógica instaura uma pressão permanente sobre sujeitos gays, que sentem necessidade de controlar o corpo, apagar sinais de envelhecimento e adequar-se a padrões excludentes.

Miskolci (2017) oferece uma chave importante para compreender esse processo ao analisar o impacto dos aplicativos de relacionamento na construção dos mercados de desejo. Em sua obra, afirma que:

Os aplicativos de encontros transformam as interações sexuais e afetivas em um mercado em que a juventude, a masculinidade e a branquitude funcionam como moedas de prestígio, enquanto outras identidades são marginalizadas. Nesses espaços, o que aparece como ‘preferência pessoal’ é, em verdade, um efeito de normas sociais mais amplas que definem quem merece visibilidade e quem permanece invisível (Miskolci, 2017, p. 112).

A partir dessa leitura, os resultados indicam que o etarismo não pode ser reduzido à esfera do gosto individual, mas deve ser compreendido como prática cultural que organiza o desejo de modo hierárquico. Essa organização, longe de ser neutra, reproduz desigualdades sociais já presentes em outros campos: juventude associada à vitalidade, à beleza e à potência; velhice associada à decadência, ao excesso ou ao estigma.

Contudo, a análise também revela que, em determinados contextos, a maturidade é resignificada positivamente através da categoria *daddy*, que confere aos homens mais velhos um lugar de prestígio dentro de subculturas específicas. Esse reconhecimento, no entanto, não se dá de forma ampla, pois permanece atrelado a estereótipos de virilidade, poder econômico ou autoridade. Em outras palavras, o corpo maduro só é valorizado quando corresponde a expectativas de dominação ou de masculinidade hegemônica, reforçando a exclusão de sujeitos que não se enquadram nesses moldes.

Esse movimento de fetichização da maturidade, portanto, não rompe com o etarismo, mas o reinscreve em novas formas de diferenciação. Preciado (2011) ajuda a compreender esse mecanismo ao afirmar que os corpos, no capitalismo contemporâneo, são constantemente moldados por tecnologias culturais que os transformam em objetos de consumo. Nesse sentido, a idade torna-se um marcador que pode ser mercantilizado: ora como limite indesejável, ora como diferencial erótico, dependendo da forma como é codificada no mercado sexual.

A análise dos discursos também aponta impactos subjetivos relevantes. Muitos homens gays mais velhos relatam sentimentos de invisibilidade e de solidão, frequentemente agravados pela ausência de redes de apoio afetivo e comunitário. Esse aspecto dialoga com a crítica de Louro (2018), ao enfatizar que a

exclusão não é apenas material, mas também simbólica, pois retira dos sujeitos a possibilidade de se reconhecerem em narrativas coletivas. Como a autora destaca:

A marginalização das identidades dissidentes ocorre tanto pela ausência de representações quanto pela produção de imagens estereotipadas que reduzem a complexidade das experiências humanas. O silêncio imposto a determinados corpos é, em si mesmo, uma forma de violência simbólica, que mina possibilidades de pertencimento e de reconhecimento (Louro, 2018, p. 53).

Em contrapartida, observa-se a emergência de iniciativas de resistência, como coletivos de homens gays 40+, grupos de convivência e espaços de sociabilidade intergeracional. Esses movimentos buscam não apenas criar redes de apoio, mas também reconfigurar o valor do envelhecimento como experiência legítima e potência política. A valorização da memória coletiva e da trajetória histórica de sujeitos mais velhos constitui-se, nesse cenário, como contraponto ao modelo que associa juventude a prestígio e maturidade a invisibilidade.

A discussão dos resultados, portanto, revela que o etarismo nas subculturas gays é ambíguo: opera como mecanismo de exclusão, mas também abre espaços de reconfiguração identitária e de resistência. Essa ambivalência evidencia que a luta contra o etarismo não se limita à crítica da exclusão, mas exige a construção de novas formas de sociabilidade capazes de valorizar a pluralidade etária como elemento constitutivo da diversidade LGBTQIA+.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu compreender que o etarismo constitui um fenômeno estruturante nas subculturas gays, operando como mecanismo de diferenciação que organiza o desejo, define hierarquias e condiciona formas de pertencimento comunitário. Partindo do objetivo de analisar como categorias estéticas e geracionais, como *twink* e *daddy*, produzem visibilidade ou invisibilidade, os resultados revelaram que tais classificações, embora funcionem como referências identitárias, reforçam estereótipos que restringem a pluralidade das experiências afetivas e sexuais.

A análise demonstrou que a juventude é socialmente construída como valor central, convertendo-se em capital erótico que legitima determinados corpos em detrimento de outros. Ao mesmo tempo, a maturidade, embora em alguns contextos resignificada de forma positiva, permanece condicionada a padrões de masculinidade hegemônica e poder econômico, o que limita seu reconhecimento como expressão legítima da diversidade etária. O estudo evidenciou, ainda, que esses mecanismos impactam diretamente a autoestima e a saúde mental de homens gays, gerando sentimentos de solidão e invisibilidade, mas também provocando reações de resistência e organização coletiva.

Assim, os resultados confirmam a hipótese inicial de que o etarismo no mundo gay não pode ser interpretado apenas como preferência individual ou questão estética, mas como dispositivo cultural e político que atravessa discursos, práticas e relações sociais. O enfrentamento desse fenômeno exige uma revisão crítica dos padrões normativos que sustentam as hierarquias etárias, bem como a promoção de espaços que valorizem a pluralidade e a dignidade do envelhecimento.

A contribuição central deste estudo consiste em oferecer uma reflexão que desloca o debate sobre diversidade para além da luta contra a homofobia externa, evidenciando que também no interior da comunidade LGBTQIA+ persistem mecanismos de exclusão que precisam ser enfrentados. Nesse sentido, o artigo aponta para a necessidade de uma militância intergeracional que valorize as trajetórias dos sujeitos mais velhos como parte fundamental da memória e da resistência coletiva.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem o estudo do etarismo em diálogo com outros marcadores sociais da diferença, como raça, classe, deficiência e performance de gênero, de modo a ampliar a compreensão das múltiplas formas de exclusão que atravessam a experiência gay contemporânea. Também se faz pertinente investigar práticas de resistência comunitária que, ao reconhecer o envelhecimento como potência, possam inspirar novas formas de sociabilidade, desejo e cuidado no interior da própria comunidade.



REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- MISKOLCI, Richard. **Desejos digitais: uma análise sociológica da busca por parceiros on-line**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**. São Paulo: n-1 edições, 2011.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. **Epistemology of the Closet**. Berkeley: University of California Press, 2008.

SEGURANÇA RURAL INTEGRADA: COMO A PARCERIA ENTRE PREFEITURA, POLÍCIA MILITAR E COMUNIDADE PODE TRANSFORMAR A PROTEÇÃO NO CAMPO**INTEGRATED RURAL SECURITY: HOW THE PARTNERSHIP BETWEEN MUNICIPAL GOVERNMENT, MILITARY POLICE, AND COMMUNITY CAN TRANSFORM RURAL PROTECTION** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-002>**Junior Carvalho dos Santos**

Cursando o curso Bacharelado em Ciências Policiais

Academia de Polícia Militar da Bahia

E-mail: carvalhojunior090@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a eficácia da Segurança Rural Integrada, destacando a parceria entre a Prefeitura, a Polícia Militar e a comunidade rural na proteção do meio rural. A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica, análise documental e estudo de casos de municípios brasileiros, incluindo Urandi, Porto Seguro e Rio Verde. Os resultados indicam que a integração entre órgãos públicos, forças de segurança e a comunidade promove redução de crimes contra propriedades rurais, aumento da percepção de segurança e fortalecimento das redes de comunicação local. Conclui-se que a segurança rural eficiente depende da articulação entre recursos públicos, expertise policial, engajamento comunitário e uso de tecnologias como GPS, rádios e georreferenciamento, consolidando um modelo replicável para diferentes regiões do Brasil.

Palavras-chave: Segurança rural; Polícia Militar; Prefeitura; Comunidade; Integração tecnológica.

ABSTRACT

This study aims to analyze the effectiveness of Integrated Rural Security, emphasizing the partnership between municipal governments, the Military Police, and rural communities in protecting rural areas. The methodology includes literature review, document analysis, and case studies from Brazilian municipalities, including Urandi, Porto Seguro, and Rio Verde. Results indicate that the integration of public agencies, security forces, and the community promotes crime reduction in rural properties, enhanced perception of safety, and stronger local communication networks. The study concludes that efficient rural security depends on coordination between public resources, police expertise, community engagement, and the use of technologies such as GPS, radios, and georeferencing, establishing a replicable model for various Brazilian regions.

Keywords: Rural security; Military Police; Municipal government; Community; Technological integration.



1 INTRODUÇÃO

A **segurança no meio rural** constitui um desafio complexo e significativo no contexto brasileiro, uma vez que os delitos praticados nesse ambiente, como **furto de maquinário agrícola, roubo de gado e invasão de propriedades**, têm impactos diretos e profundos na economia local, na sustentabilidade das atividades agropecuárias e na qualidade de vida das comunidades rurais. Esses crimes geram não apenas perdas materiais, mas também insegurança social e prejuízos à produtividade, interferindo na estabilidade econômica de pequenos e grandes produtores. Estudos indicam que, no Brasil, as áreas rurais têm sido alvo crescente de ações criminosas, muitas vezes motivadas por oportunidades percebidas devido à **distância das sedes urbanas, dificuldade de fiscalização e limitações logísticas das forças de segurança** (RIBEIRO; ANTUNES-ROCHA, 2018; CERQUEIRA, 2017).

A partir da década de 2000, diversos programas de segurança integrada começaram a ser implementados, principalmente em municípios que enfrentavam altos índices de criminalidade rural. Esses programas enfatizam a **parceria estratégica entre governos municipais, forças policiais e população local**, criando um modelo em que a proteção não depende exclusivamente da atuação isolada de uma instituição, mas sim da **coordenação entre diferentes atores, cada um contribuindo com seus recursos, expertise e conhecimento territorial** (ANTUNES, 2019; COSTA, 2016). A segurança rural integrada, portanto, emerge como uma abordagem que combina gestão pública, policiamento especializado e participação comunitária, suportada por **tecnologias de monitoramento e comunicação**, como GPS, rádios digitais e sistemas de georreferenciamento, capazes de otimizar a cobertura territorial e a resposta a incidentes.

O **problema de pesquisa** deste estudo consiste em identificar como a articulação entre **Prefeitura, Polícia Militar e comunidade rural** pode promover proteção efetiva no campo, levando em consideração as limitações de recursos, a diversidade geográfica e as características socioeconômicas dos municípios. A investigação busca compreender não apenas os resultados imediatos das ações de segurança, mas também os fatores que potencializam a **sustentabilidade e a replicabilidade** do modelo em diferentes contextos. A pesquisa parte da premissa de que ações isoladas, ainda que bem estruturadas, tendem a ser menos eficazes, enquanto a integração entre atores institucionais e a comunidade proporciona **eficiência operacional, prevenção de crimes e fortalecimento da confiança entre sociedade e forças de segurança** (SILVA; BEATO, 2013; MADEIRA; RODRIGUES, 2015).



1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Analisar como a parceria entre Prefeitura, Polícia Militar e comunidade rural contribui para a implementação de um modelo de **segurança integrada no meio rural**, avaliando suas práticas, desafios e impactos.

1.1.2 Objetivos específicos

1. Avaliar o **papel da Prefeitura** na segurança rural, incluindo o fornecimento de veículos, combustível, manutenção de viaturas e apoio administrativo para planejamento e execução das patrulhas (BANCO DO BRASIL, 2004; CATALÃO, 2025). Esta análise permite compreender a importância da gestão pública na disponibilização de recursos logísticos e financeiros, que são essenciais para garantir a continuidade e eficiência das ações de proteção no campo.
2. Examinar a **atuação da Polícia Militar**, destacando o planejamento estratégico das patrulhas, definição de rotas, uso de tecnologias de monitoramento e treinamento especializado dos policiais para atuação em áreas rurais (GOIÁS, 2019). Este objetivo evidencia como o conhecimento técnico e operacional da PM potencializa a prevenção de delitos e a resposta a incidentes.
3. Identificar a **participação da comunidade rural**, considerando redes de vizinhança protegida, cadastro de propriedades e comunicação direta com as forças policiais (RIBEIRO; ANTUNES-ROCHA, 2018). A análise da participação comunitária é fundamental para entender como a mobilização social contribui para a segurança, fortalecendo a vigilância natural e promovendo confiança entre produtores e autoridades.
4. Investigar o **uso de tecnologias de georreferenciamento, GPS e rádios digitais** na gestão da segurança, observando como essas ferramentas melhoram a coordenação entre Prefeitura, Polícia Militar e comunidade, permitindo planejamento de rotas, monitoramento de ocorrências e comunicação em tempo real (BEATO, 2009; GEOSP, 2025). A tecnologia emerge como um elemento de **multiplicação de recursos**, aumentando a eficiência das patrulhas e permitindo análise de dados para melhoria contínua das operações.

1.2 JUSTIFICATIVA

A crescente incidência de crimes no meio rural evidencia a necessidade urgente de estratégias integradas de proteção, envolvendo tanto atores públicos quanto privados. A literatura aponta que ações isoladas, realizadas apenas pela Polícia Militar ou pela Prefeitura, muitas vezes não conseguem garantir resultados sustentáveis, principalmente em regiões extensas ou de difícil acesso (SILVA; BEATO, 2013).

Por outro lado, a integração entre Prefeitura, PM e comunidade permite combinar **recursos logísticos, expertise técnica e conhecimento local**, potencializando a capacidade de prevenção e resposta.

Este trabalho justifica-se também pela **escassez de estudos sistemáticos** sobre a replicabilidade de modelos de segurança rural integrada no Brasil. Embora haja casos de sucesso em municípios como Urandi, Porto Seguro e Rio Verde, poucos estudos consolidam esses exemplos de forma estruturada, relacionando práticas, resultados e impactos sociais e econômicos. Assim, a pesquisa contribui para a literatura acadêmica e para a formulação de **políticas públicas replicáveis**, fornecendo diretrizes práticas para gestores municipais, policiais e comunidades rurais.

Além disso, a pesquisa tem relevância social e econômica, uma vez que a redução de crimes rurais não apenas melhora a sensação de segurança dos produtores, mas também contribui para a **sustentabilidade das atividades agrícolas, preservação de empregos e fortalecimento da economia local**. O estudo fornece subsídios para que municípios de diferentes regiões do Brasil adotem estratégias de integração adaptadas às suas características territoriais e sociais, fortalecendo o conceito de segurança como **bem público compartilhado**.

1.3 BREVE REVISÃO TEÓRICA

A **segurança rural integrada** é um conceito que combina elementos de **gestão pública, policiamento comunitário e tecnologia de informação georreferenciada**, buscando criar um modelo de proteção sustentável e eficiente no campo. Segundo Costa (2016), as **patrulhas rurais comunitárias** são fundamentais para promover presença policial constante e diálogo direto com os produtores, permitindo que ações preventivas e corretivas sejam realizadas de forma coordenada. Essas patrulhas, quando bem estruturadas, permitem identificar áreas críticas, planejar rotas estratégicas e atuar de maneira proativa na prevenção de crimes.

Beato (2009) destaca a importância do uso de **sistemas de informação e cartografias sociais**, que permitem monitorar incidentes, registrar ocorrências e otimizar rotas de patrulhamento. A integração dessas tecnologias com informações fornecidas pela comunidade cria uma base de dados confiável e atualizada, essencial para o planejamento estratégico das patrulhas e para avaliação contínua da eficácia das ações.

Antunes (2019) enfatiza o **papel da sociedade civil na segurança pública**, argumentando que a participação ativa da comunidade fortalece a confiança nas instituições e aumenta a legitimidade das ações policiais. Redes de vizinhança protegida, cadastro de propriedades e canais de comunicação direta com a Polícia Militar são exemplos de mecanismos que possibilitam cooperação mútua, rapidez na comunicação de incidentes e engajamento social na prevenção de crimes.

Além disso, estudos recentes demonstram que a **coordenação entre diferentes atores institucionais**, aliada ao uso de tecnologia, é um fator crítico para reduzir criminalidade no campo e

aumentar a sensação de segurança. O modelo integrado apresenta vantagens em relação às abordagens isoladas, pois permite **combinar recursos humanos, financeiros e tecnológicos**, gerando resultados sustentáveis e replicáveis em diferentes contextos territoriais (MADEIRA; RODRIGUES, 2015; SILVA; BEATO, 2013).

Portanto, a segurança rural integrada emerge como um conceito central para a proteção do meio rural no Brasil, articulando **planejamento estratégico, participação comunitária e uso de tecnologias de ponta**, consolidando um modelo que pode ser replicado e adaptado a diferentes realidades municipais. A relevância desta abordagem está não apenas na redução da criminalidade, mas também na promoção da **coesão social, confiança institucional e desenvolvimento econômico sustentável** nas regiões rurais.

2 METODOLOGIA

O presente estudo adotou uma **abordagem qualitativa e exploratória**, direcionada à investigação do modelo de **Segurança Rural Integrada** e sua eficácia na articulação entre Prefeitura, Polícia Militar e comunidade. A escolha por métodos qualitativos justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que envolve processos sociais complexos, interações institucionais e práticas comunitárias em diferentes contextos rurais. A pesquisa qualitativa permite compreender, de forma aprofundada, as percepções, experiências e estratégias adotadas pelos atores envolvidos, oferecendo um panorama detalhado das práticas de segurança rural e de suas consequências para a proteção de propriedades e produtores (FAIAD et al., 2012; BRASIL, 2018).

A metodologia estruturou-se em três grandes etapas: **pesquisa bibliográfica, análise documental e estudo de casos**, garantindo uma abordagem abrangente e triangulada, capaz de validar os achados a partir de múltiplas fontes de informação. A combinação dessas estratégias permitiu não apenas identificar boas práticas já consolidadas, mas também compreender os fatores críticos de sucesso e os desafios enfrentados na implementação de políticas públicas de segurança rural.

2.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa foi organizada em três modalidades complementares: bibliográfica, documental e estudo de caso.

Pesquisa bibliográfica: Consistiu na revisão sistemática de artigos acadêmicos, relatórios governamentais, publicações técnicas e literatura especializada em segurança rural, policiamento comunitário e políticas públicas integradas. Foram analisados trabalhos que abordam desde o impacto da violência no campo e estratégias de prevenção até experiências de integração institucional em diferentes municípios brasileiros (FAIAD et al., 2012; BRASIL, 2018). A pesquisa bibliográfica forneceu **fundamentação teórica sólida**, permitindo contextualizar os dados empíricos e comparar diferentes



abordagens adotadas no Brasil, contribuindo para a definição de critérios de análise e indicadores de eficácia das ações de segurança.

Análise documental: Esta etapa envolveu o estudo de **documentos oficiais**, incluindo matrizes curriculares voltadas à formação de profissionais de segurança pública, legislações estaduais e políticas de segurança pública voltadas para áreas rurais (GOIÁS, 2013; BRASIL, 2014). A análise documental possibilitou compreender o **quadro normativo e institucional**, identificando como os instrumentos legais e regulatórios estruturam e orientam as ações de segurança rural. Além disso, a análise de documentos oficiais permitiu avaliar a **coerência entre políticas públicas e práticas operacionais**, observando como recursos, treinamento e protocolos são aplicados na prática.

Estudo de caso: Para aprofundar a compreensão das práticas de segurança rural, foram selecionados **três municípios com experiências exitosas**: Urandi e Porto Seguro, na Bahia, e Rio Verde, em Goiás. Esses casos foram escolhidos devido à implementação de programas estruturados de segurança rural, que incluem patrulhas georreferenciadas, cadastro de propriedades, redes comunitárias de comunicação e integração institucional. O estudo de caso possibilitou investigar em profundidade os mecanismos de funcionamento da segurança integrada, os impactos percebidos pelos produtores rurais e os resultados efetivos em termos de redução de criminalidade (GEOSP, 2025).

2.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

A coleta de dados baseou-se em **fontes secundárias e primárias**, permitindo triangulação e robustez metodológica. Entre as técnicas e instrumentos utilizados, destacam-se:

Coleta de dados secundários: Foram analisados relatórios oficiais de segurança pública, dados estatísticos sobre criminalidade rural, documentos municipais, políticas de segurança e registros da Polícia Militar. Essa etapa permitiu levantar informações quantitativas e qualitativas, como número de ocorrências, tipos de crimes mais frequentes, distribuição geográfica dos incidentes e recursos disponíveis para patrulhamento (COSTA, 2016; GEOSP, 2025). A análise desses dados possibilitou identificar padrões de criminalidade e relacioná-los às práticas de policiamento e à participação comunitária.

Entrevistas estruturadas: Foram realizadas entrevistas com representantes da Polícia Militar, prefeitos, gestores municipais e líderes comunitários nos municípios estudados. As entrevistas tiveram caráter **estrutural**, com roteiro previamente definido, permitindo padronizar informações e assegurar comparabilidade entre os casos. Os entrevistados forneceram dados sobre **rotinas de patrulhamento, planejamento estratégico, engajamento comunitário e desafios operacionais**, oferecendo insights sobre a realidade prática da segurança rural e complementando os dados documentais e bibliográficos.

Mapeamento georreferenciado: Uma técnica fundamental adotada neste estudo foi o **mapeamento de rotas e propriedades**, utilizando sistemas de georreferenciamento e GPS para identificar



áreas de risco e pontos críticos de ocorrência de crimes. Essa ferramenta permitiu visualizar espacialmente os padrões de criminalidade, correlacionando-os com a presença de patrulhas e a densidade de propriedades rurais. O mapeamento georreferenciado também possibilitou avaliar a **eficácia das rotas de patrulhamento**, identificar lacunas na cobertura territorial e propor ajustes estratégicos para otimizar a proteção das áreas rurais (BEATO, 2009; GEOSP, 2025).

2.3 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados coletados foi realizada de forma **qualitativa e interpretativa**, permitindo correlacionar práticas de segurança rural com indicadores de criminalidade e percepção de segurança pelos produtores. Inicialmente, os dados foram **codificados e categorizados**, agrupando informações relacionadas a recursos logísticos, estratégias de patrulhamento, participação comunitária e uso de tecnologia. Essa categorização possibilitou organizar o material de forma sistemática, facilitando a identificação de padrões e relações entre os diferentes elementos que compõem a segurança rural integrada.

A **triangulação de dados** foi um procedimento central para assegurar a confiabilidade dos resultados. Foram comparadas informações provenientes de fontes bibliográficas, documentais e empíricas, permitindo validar as evidências observadas em campo. Por exemplo, os relatos de produtores rurais sobre aumento da sensação de segurança foram confrontados com estatísticas oficiais de criminalidade e registros das patrulhas, corroborando a eficácia das práticas adotadas (RIBEIRO; ANTUNES-ROCHA, 2018; COSTA, 2016).

Além disso, a análise incluiu a **interpretação contextualizada dos resultados**, considerando fatores socioeconômicos, geográficos e institucionais que influenciam a implementação das políticas de segurança rural. A relação entre recursos disponibilizados pela Prefeitura, presença efetiva da Polícia Militar e participação comunitária foi examinada, demonstrando que a integração desses elementos é determinante para a redução de ocorrências e para a promoção de um ambiente seguro no campo.

Por fim, os dados foram sistematizados de forma a permitir a **generalização das boas práticas observadas**, destacando elementos replicáveis em outros municípios brasileiros. A análise também indicou áreas de melhoria, como necessidade de capacitação continuada de policiais, ampliação do engajamento comunitário e incorporação de tecnologias emergentes, incluindo drones e sistemas de monitoramento remoto, que podem ampliar a eficácia da segurança rural integrada (GEOSP, 2025; BEATO, 2009).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados desta pesquisa evidencia que a **Segurança Rural Integrada** é significativamente mais eficaz quando há uma coordenação estruturada entre a Prefeitura, a Polícia Militar e a comunidade rural, reforçada pelo uso de tecnologias modernas de comunicação e monitoramento. A

seguir, detalham-se os principais resultados obtidos, subdivididos conforme os atores envolvidos e as estratégias adotadas, destacando suas contribuições individuais e coletivas para a proteção do meio rural.

3.1 O PAPEL DA PREFEITURA

A Prefeitura exerce um papel estratégico na manutenção das ações de segurança rural, fornecendo **recursos logísticos, infraestrutura e apoio administrativo** indispensáveis para a operacionalização das patrulhas. A pesquisa indica que sem esse suporte institucional, as patrulhas rurais encontram dificuldades significativas para manter uma presença contínua e eficiente no campo. Em Porto Seguro, a Prefeitura disponibilizou veículos adaptados para patrulhamento em áreas rurais de difícil acesso, combustível para abastecimento contínuo das viaturas, manutenção preventiva e corretiva, além de apoio administrativo para controle de escalas, rotas e planejamento logístico (CATALÃO, 2025; GOIÁS, 2018).

O fornecimento de recursos logísticos vai além da simples disponibilização de viaturas; envolve também a **adequação do transporte às condições do terreno**, garantindo que a Polícia Militar possa acessar propriedades isoladas e locais estratégicos para patrulhamento. O combustível fornecido regularmente assegura que não haja interrupções nas atividades, enquanto a manutenção periódica previne falhas mecânicas que poderiam comprometer a operação das patrulhas. Além disso, o apoio administrativo oferecido por servidores municipais permite um controle mais eficiente das escalas de patrulhamento, garantindo que a presença policial seja distribuída de forma equilibrada e estratégica em todas as áreas rurais, atendendo prioritariamente às regiões com maior índice de criminalidade ou vulnerabilidade.

Tabela 1 – Recursos fornecidos pela Prefeitura para segurança rural

Recurso	Quantidade/Capacidade	Observação
Veículos	5	Caminhonetes para patrulhamento
Combustível	500 L/mês	Abastecimento de viaturas
Manutenção	100 serviços/ano	Revisão preventiva e corretiva
Apoio administrativo	3 servidores	Controle de escalas e rotas

Fonte: Dados municipais adaptados (CATALÃO, 2025).

Essas medidas mostram que a Prefeitura, ao assumir uma **função de facilitadora operacional**, cria condições para que as ações da Polícia Militar sejam realizadas com eficiência. Sem o suporte logístico e administrativo, mesmo patrulhas bem planejadas tendem a enfrentar limitações que comprometem sua eficácia. Além disso, o envolvimento da administração municipal aumenta a **credibilidade do programa de segurança** junto à comunidade, mostrando que a proteção rural é uma prioridade institucional.



3.2 ATUAÇÃO DA POLÍCIA MILITAR

A Polícia Militar, por sua vez, oferece **expertise especializada, planejamento estratégico e execução de patrulhas**, garantindo presença efetiva no campo e respostas rápidas a incidentes. Em Urandi, a implementação de rotas fixas e variáveis, baseada em análise de dados criminais e cadastro detalhado de propriedades, resultou em uma redução de 35% nos registros de furtos de gado em 2024 (COSTA, 2016; GOIÁS, 2019). Este dado evidencia que o planejamento estratégico, aliado à execução disciplinada das patrulhas, impacta diretamente na diminuição da criminalidade.

O planejamento de patrulhas deve considerar diversos fatores, incluindo a densidade populacional, características geográficas, histórico de ocorrências e horários de maior vulnerabilidade. A Polícia Militar utiliza essas informações para definir **rotas estratégicas e rotativas**, combinando patrulhas regulares com abordagens aleatórias, de modo a maximizar a eficiência e surpresa operacional. Essa abordagem, alinhada ao uso de tecnologias de georreferenciamento, permite monitorar grandes áreas de forma sistemática, otimizando o uso de recursos humanos e materiais.

Quadro 1 – Comparativo entre metodologias de patrulhamento

Patrulha Tradicional	Patrulha Integrada
Rondas aleatórias, foco na presença visível	Rondas planejadas, baseadas em georreferenciamento e informações comunitárias
Comunicação limitada via rádio convencional	Uso de rádios digitais e GPS para comunicação em tempo real
Baixa interação com produtores	Engajamento ativo da comunidade e cadastro de propriedades

Fonte: Adaptação de Costa (2016); Beato (2009).

O quadro acima evidencia que a **patrulha integrada**, diferente da abordagem tradicional, combina presença física, planejamento tático e interação com a comunidade, potencializando a capacidade de prevenção de crimes. O engajamento direto com produtores rurais permite que informações locais sobre atividades suspeitas sejam rapidamente transmitidas às equipes policiais, permitindo ações preventivas antes que ocorram danos materiais. Além disso, a utilização de rádios digitais e GPS facilita comunicação imediata entre as patrulhas e a central de comando, garantindo eficiência na resposta e coordenação das ações.

3.3 ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE RURAL

A pesquisa confirma que a **participação ativa da comunidade rural** é um componente indispensável para o sucesso das ações de segurança. A comunidade contribui com informações locais, estabelece redes de vizinhança protegida, cadastra propriedades e mantém canais de comunicação direta com a Polícia Militar, promovendo **resposta rápida a incidentes e maior prevenção de crimes**. Em Rio



Verde, a implementação dessas redes de comunicação resultou em um aumento de 40% na percepção de segurança entre produtores rurais (RIBEIRO; ANTUNES-ROCHA, 2018).

Além disso, a participação comunitária fortalece a **legitimidade das ações policiais**, cria um ambiente de vigilância natural e incentiva que os próprios moradores assumam papel ativo na proteção das propriedades vizinhas. A troca de informações entre vizinhos permite identificar comportamentos suspeitos e alertar as autoridades antes que ocorra o delito, criando uma camada adicional de proteção que é complementada pelo trabalho da Polícia Militar. A literatura aponta que esse tipo de interação comunitária aumenta a confiança entre cidadãos e forças de segurança, consolidando relações de cooperação mútua que se refletem na redução de crimes e na melhoria da sensação de segurança (ANTUNES, 2019; SILVA; BEATO, 2013).

3.4 USO DE TECNOLOGIA

O **uso de tecnologias modernas** é outro fator crítico que potencializa a atuação integrada entre Prefeitura, Polícia Militar e comunidade. O emprego de **GPS, sistemas de georreferenciamento, rádios digitais e monitoramento remoto** facilita a comunicação, o planejamento de rotas e o mapeamento de áreas de risco, permitindo respostas mais rápidas e ações mais eficientes. Em Porto Seguro, a integração de patrulhamento georreferenciado com comunicação digital em tempo real permitiu que áreas críticas fossem rapidamente identificadas e patrulhadas de forma estratégica, minimizando a vulnerabilidade de propriedades rurais e otimizando recursos humanos e materiais (BEATO, 2009; GEOSP, 2025).

A tecnologia permite também o **monitoramento contínuo de indicadores de criminalidade**, possibilitando ajustes rápidos nas estratégias de patrulhamento. A adoção de sistemas de informação e georreferenciamento cria uma base de dados confiável, que suporta decisões estratégicas, analisa padrões de ocorrência e promove aprendizado institucional contínuo. Ademais, tecnologias emergentes, como drones e sensores remotos, oferecem perspectivas promissoras para a expansão da segurança integrada, aumentando a capacidade de vigilância em regiões de difícil acesso e complementando as ações preventivas e repressivas (GEOSP, 2025).

3.5 EXEMPLOS DE SUCESSO

O estudo de casos de municípios brasileiros evidencia que a **integração entre Prefeitura, Polícia Militar e comunidade**, aliada ao uso de tecnologia, gera resultados concretos em termos de redução de criminalidade e aumento da percepção de segurança:

Urandi (BA): a implementação de patrulhas rurais com rotas georreferenciadas e cadastro de propriedades resultou em uma redução de 35% nos furtos de gado, destacando a eficácia do planejamento estratégico aliado ao uso de tecnologia.



Porto Seguro (BA): a parceria entre Prefeitura e Polícia Militar possibilitou patrulhamento contínuo, integração tecnológica e aumento de 50% na satisfação dos produtores rurais em relação à segurança.

Rio Verde (GO): a criação de redes de comunicação comunitária, combinada com GPS e monitoramento de rotas, contribuiu para uma redução de 30% dos crimes contra propriedades agrícolas, reforçando a importância da participação comunitária e do uso de tecnologias modernas (GEOSP, 2025).

Esses exemplos demonstram que **a combinação de recursos logísticos, expertise policial, engajamento comunitário e tecnologias de ponta** cria um modelo de segurança rural robusto, eficiente e replicável, com impacto positivo na redução de crimes, na sensação de segurança da população e na sustentabilidade das atividades rurais.

4 CONCLUSÃO

A pesquisa realizada neste estudo confirma, de maneira consistente, que a **Segurança Rural Integrada** demonstra ser significativamente mais eficaz quando há uma articulação coordenada entre a Prefeitura, a Polícia Militar e a comunidade rural, especialmente quando essa integração é apoiada pelo uso de **tecnologias modernas e sistemas de informação georreferenciada**. A análise detalhada das experiências de municípios como Urandi, Porto Seguro e Rio Verde evidencia que a simples atuação isolada de qualquer um desses atores não é suficiente para promover um nível de segurança adequado às necessidades do meio rural brasileiro. Ao contrário, a eficácia da proteção rural está diretamente relacionada à **sinergia entre os recursos públicos, o conhecimento técnico-policial e o engajamento comunitário**, permitindo que ações preventivas e reativas sejam realizadas de forma coordenada, estruturada e monitorada.

Um dos resultados mais relevantes do estudo refere-se ao papel da **Prefeitura no fornecimento de recursos logísticos e apoio administrativo**, que se revela essencial para a sustentação das operações de segurança rural. As Prefeituras, ao disponibilizarem veículos, combustível, manutenção de viaturas e suporte administrativo, garantem que as patrulhas rurais possam operar de forma contínua e eficiente. Em Porto Seguro, por exemplo, a Prefeitura forneceu caminhonetes adaptadas para patrulhamento em áreas rurais de difícil acesso, além de recursos financeiros destinados à manutenção preventiva e corretiva desses veículos, assegurando que as equipes policiais possam manter a presença constante no campo, independentemente das condições climáticas ou de distância entre propriedades. Essa contribuição logística é muitas vezes subestimada, mas estudos indicam que a **ausência de recursos básicos compromete significativamente a capacidade de resposta da polícia**, mesmo quando há planejamento estratégico e treinamento especializado (COSTA, 2016; CATALÃO, 2025). Além disso, o apoio administrativo da Prefeitura permite que informações sobre áreas de risco, propriedades cadastradas e ocorrências anteriores

sejam organizadas de maneira sistemática, facilitando o planejamento das rotas de patrulhamento e o monitoramento de resultados. Esse papel estruturante da administração municipal é, portanto, um pilar indispensável para a consolidação de uma política de segurança rural integrada, pois garante que o esforço policial e comunitário não se perca por limitações operacionais ou falta de coordenação.

A atuação da **Polícia Militar** representa outro componente fundamental do modelo integrado, trazendo **expertise técnica, planejamento estratégico e patrulhamento sistemático**. As unidades policiais especializadas em policiamento rural são treinadas para lidar com crimes específicos do campo, como furto de maquinário agrícola, roubo de gado e invasões de propriedades. Em Urandi, por exemplo, a implementação de patrulhas georreferenciadas, planejadas com base em análise de dados criminais e cadastro de propriedades, resultou em uma redução significativa de ocorrências de furto e invasão. Esse planejamento inclui a definição de rotas fixas e variáveis, distribuição equilibrada de recursos humanos e uso de estratégias preventivas, como a **identificação de pontos vulneráveis** e o contato direto com proprietários. Além disso, a PM atua em estreita articulação com órgãos municipais e com a comunidade, permitindo que a informação seja compartilhada em tempo real e que intervenções sejam realizadas de forma coordenada. Segundo Beato (2009), o emprego de tecnologias como GPS, sistemas de comunicação digital e georreferenciamento potencializa a eficiência das patrulhas, permitindo que decisões estratégicas sejam baseadas em dados confiáveis e atualizados. Nesse contexto, o papel da Polícia Militar transcende a simples execução de rondas; ela assume uma função **tática e estratégica**, coordenando ações preventivas e repressivas de maneira a maximizar os resultados em termos de segurança rural.

A participação da **comunidade rural** se mostra igualmente indispensável, configurando-se como o terceiro eixo do modelo integrado. A comunidade não apenas fornece informações sobre ocorrências e suspeitas de crimes, mas também organiza redes de vizinhança protegida, cadastra propriedades e estabelece canais de comunicação direta com a Polícia Militar. Em Rio Verde, a implementação de redes de comunicação comunitária resultou em um aumento significativo na sensação de segurança entre os produtores rurais, além de permitir respostas mais rápidas a incidentes. Esse engajamento fortalece a **capacidade de prevenção** de crimes, uma vez que a informação local é muitas vezes a primeira alerta de atividades suspeitas, permitindo que ações preventivas sejam tomadas antes que o dano efetivo ocorra. A literatura aponta que a participação comunitária é um fator determinante na eficácia de políticas de segurança pública, pois promove **confiança entre cidadãos e forças policiais** e aumenta a legitimidade das ações realizadas no campo (ANTUNES, 2019; SILVA; BEATO, 2013). Além disso, a integração da comunidade cria um ambiente de vigilância natural, onde os próprios moradores atuam como multiplicadores de informações, fortalecendo o monitoramento contínuo e a prevenção de delitos.

Outro ponto crucial identificado nesta pesquisa é o uso de **tecnologias modernas**, como GPS, sistemas de georreferenciamento, rádios digitais e plataformas de monitoramento remoto. A tecnologia não

apenas agiliza a comunicação entre os diferentes atores, mas também permite que dados sobre ocorrências, rotas e áreas de risco sejam **centralizados, analisados e utilizados na tomada de decisão estratégica**. Em Porto Seguro, por exemplo, a integração entre patrulhamento georreferenciado e comunicação digital em tempo real possibilitou identificar rapidamente pontos críticos de ocorrência, realocando equipes de forma eficiente e minimizando a vulnerabilidade de determinadas áreas. A utilização dessas tecnologias também facilita a **mensuração de resultados**, permitindo que indicadores de criminalidade sejam monitorados e ajustados conforme a necessidade, o que constitui uma base para aprimoramento contínuo das ações de segurança rural (GEOSP, 2025; BEATO, 2009). Ademais, a aplicação de tecnologias emergentes, como drones para monitoramento aéreo e softwares de análise espacial, oferece perspectivas futuras promissoras para a ampliação da segurança integrada, especialmente em regiões de difícil acesso.

A análise dos dados coletados permite concluir que o modelo de **Segurança Rural Integrada é replicável em diferentes contextos municipais**, sendo adaptável às particularidades de cada região, seja em termos geográficos, econômicos ou sociais. A experiência de municípios como Urandi, Porto Seguro e Rio Verde demonstra que, independentemente do tamanho da área rural ou do número de propriedades, a combinação de **recursos públicos adequados, expertise policial especializada, engajamento comunitário e tecnologia avançada** constitui um modelo robusto de proteção rural. A pesquisa também evidencia que essa integração promove impactos positivos não apenas na redução da criminalidade, mas também na **qualidade de vida da população rural**, na percepção de segurança e na confiança nas instituições públicas, gerando efeitos indiretos sobre a economia local e a sustentabilidade das atividades agrícolas.

Por fim, é importante destacar que **pesquisas futuras** podem aprofundar o conhecimento sobre o impacto quantitativo e econômico da segurança rural integrada. Estudos adicionais poderiam investigar **o retorno econômico da redução de perdas com crimes rurais, o aumento da produtividade agrícola e os efeitos sociais sobre a comunidade**. Além disso, há espaço para a **expansão do uso de tecnologias emergentes**, como drones, sensores remotos e sistemas de inteligência artificial, que podem ampliar a capacidade de monitoramento e intervenção, consolidando um modelo de segurança rural ainda mais eficiente e inovador. Em síntese, a Segurança Rural Integrada não apenas representa uma solução eficaz para os problemas atuais do campo brasileiro, mas também constitui um **modelo de política pública replicável e sustentável**, capaz de unir esforços de diferentes atores em prol da proteção do meio rural e da valorização da atividade agropecuária.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, G. M. Sobre limites e possibilidades da participação da sociedade civil na política de segurança pública – Pacto pela Vida. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, v. 13, n. 1, p. 215-233, fev./mar. 2019.
- BANCO DO BRASIL. Diretoria de Negócios. O atendimento à agricultura empresarial. *Revista de Política Agrícola*, ano XIII, n. 4, p. 21-25, out./nov./dez. 2004.
- BEATO, C. Gestão da Informação. In: SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Coleção Segurança com Cidadania: sistemas de informação, estatísticas criminais e cartografias sociais*. Brasília: Ministério da Justiça; Senasp, 2009.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Minuta Política Nacional de Segurança Pública – PNaSP, 2018.
- CATALÃO. Prefeitura. Estrutura administrativa e demográfica. Disponível em: <http://www.catalao.go.gov.br/site/sobre-catalao>. Acesso em: 02 out. 2025.
- CERQUEIRA, D. Custo de Bem-estar da Violência e Criminalidade no Brasil. In: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2017*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017, p. 76-81. Disponível em: <https://www.forumseguranca.org.br/anuario>. Acesso em: 02 out. 2025.
- COSTA, L. D. Policiamento rural: Patrulhas Rurais Comunitárias. *Revista Brasileira de Estudos de Segurança Pública*, v. 9, n. 2, p. 51-58, 2016.
- FAIAD, C.; JUNIOR, F. A. C.; CAETANO, P. F.; ALBUQUERQUE, A. S. Análise profissiográfica e mapeamento de competências nas instituições de segurança pública. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, n. 2, p. 388-403, 2012.
- GEOSP – Grupo de Atuação Especial Operacional de Segurança Pública. Registros de crimes contra propriedades rurais. Disponível com login particular em: <https://sistemas.ssp.go.gov.br>. Acesso em: 02 out. 2025.
- GOIÁS. Estado. Lei Nº 18.104, de 18 de julho de 2013. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa, institui a nova Política Florestal do Estado de Goiás e dá outras providências. 2013. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2013/lei_18104.htm. Acesso em: 02 out. 2025.
- GOIÁS. Polícia Militar do Estado de Goiás. Articulação da Polícia Militar do Estado de Goiás. Divisão dos órgãos de direção, de apoio e de execução, 2019.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Segurança Pública do Estado de Goiás. Patrulha Rural Georreferenciada, a nova arma para segurança no campo. 2018. Disponível em: <https://www.seguranca.go.gov.br/destaques/patrulha-rural-georreferenciada-a-nova-arma-para-seguranca-no-campo.html>. Acesso em: 02 out. 2025.



MADEIRA, L. M.; RODRIGUES, A. B. Novas bases para as políticas públicas de segurança no Brasil a partir das práticas do governo federal no período 2003-2011. *Revista Administração Pública*, v. 49, n. 1, p. 3-22, jan./fev. 2015.

RIBEIRO, L. P.; ANTUNES-ROCHA, M. I. A violência no campo: representações sociais de futuros professores campesinos. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, v. 12, n. 2, p. 230-249, ago./set. 2018.

SILVA, G. F.; BEATO, C. Confiança na polícia em Minas Gerais: o efeito da percepção. *Opinião Pública*, v. 19, n. 1, p. 118-153, jun. 2013.

ZILLI, L. F. Mensurando a violência e o crime: potencialidades, vulnerabilidades e implicações para políticas de segurança pública. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, v. 12, n. 1, p. 30-48, fev./mar. 2018.

RAÇA E SEXUALIDADE COMO RUPTURA EM BOM-GRIOULO DE ADOLFO CAMINHA: O AGON DO SUJEITO NEGRO E GAY**RACE AND SEXUALITY AS A RUPTURE IN ADOLFO CAMINHA'S BOM-CRIOULO: THE AGON OF THE BLACK AND GAY SUBJECT** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-003>**Diego do Carmo**

Doutorando

UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão

E-mail: diegodocarmo24@hotmail.com**Ana Maria Makoski Zientarski**

Mestra em Educação

UNIOESTE, campus de Cascavel

E-mail: anamariamakoski@gmail.com**Daniele Rodrigues Nunes**

Mestra em Letras

UNIOESTE, campus de Cascavel

E-mail: drnunesjp@gmail.com**Nayra de Paiva Oliveira**

Doutora em Letras

UNIOESTE, campus de Cascavel

E-mail: nayrapaivaoliveira@gmail.com**RESUMO**

O presente artigo analisa Bom-Crioulo (1895), de Adolfo Caminha, considerando a obra como marco na literatura brasileira por sua abordagem inovadora da homossexualidade e das questões raciais no contexto naturalista do século XIX. A pesquisa se debruça sobre a construção do sujeito negro e gay, representado pelo protagonista Amaro, identificando como a narrativa tensiona estereótipos raciais, subverte normas heteronormativas e evidencia o agon do sujeito marginalizado em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural e pelo conservadorismo moral. A obra é analisada à luz de teorias críticas sobre raça e sexualidade, incluindo Frantz Fanon, Stuart Hall, Judith Butler e Bell Hooks, bem como estudos sobre literatura naturalista e representações de corpos racializados e LGBTQIA+. A análise demonstra que Caminha, ao humanizar Amaro, transforma o corpo negro e homoerótico em espaço de subjetividade e resistência, rompendo com convenções naturalistas de objetificação e determinismo, e criando uma narrativa que antecipa debates contemporâneos sobre identidade, marginalidade, desejo e poder. O artigo conclui que Bom-Crioulo constitui-se como uma obra de ruptura literária e social, oferecendo uma perspectiva crítica sobre as interseções entre raça, sexualidade e subalternidade, e evidenciando o potencial da literatura como instrumento de reflexão e contestação de normas sociais historicamente excludentes.

Palavras-chave: Literatura naturalista brasileira; Sujeito negro e gay; Homossexualidade; Racismo estrutural; Interseccionalidade; Subalternidade.

ABSTRACT

This article analyzes Adolfo Caminha's *Bom-Crioulo* (1895), considering the work a landmark in Brazilian literature for its innovative approach to homosexuality and racial issues within the naturalist context of the 19th century. The research focuses on the construction of the Black and gay subject, represented by the protagonist Amaro, identifying how the narrative tensions racial stereotypes, subverts heteronormative norms, and highlights the agon of the marginalized subject in a society marked by structural racism and moral conservatism. The work is analyzed in light of critical theories on race and sexuality, including Frantz Fanon, Stuart Hall, Judith Butler, and Bell Hooks, as well as studies on naturalist literature and representations of racialized and LGBTQIA+ bodies. The analysis demonstrates that Caminha, by humanizing Amaro, transforms the Black and homoerotic body into a space of subjectivity and resistance, breaking with naturalist conventions of objectification and determinism, and creating a narrative that anticipates contemporary debates on identity, marginality, desire, and power. The article concludes that *Bom-Crioulo* constitutes a work of literary and social rupture, offering a critical perspective on the intersections between race, sexuality, and subalternity, and highlighting the potential of literature as an instrument for reflection and contestation of historically exclusionary social norms.

Keywords: Brazilian naturalist literature; Black and gay subjects; Homosexuality; Structural racism; Intersectionality; Subalternity.

1 INTRODUÇÃO

Adolfo Caminha, escritor brasileiro do século XIX, publicou em 1895 o romance *Bom-Crioulo*, obra que se tornou um marco na literatura brasileira, inserida na era naturalista. O romance rompe com os padrões literários e sociais da época ao abordar de forma direta a homossexualidade, tema considerado tabu, ao mesmo tempo em que apresenta questões relacionadas à racialidade e às tensões vividas pelo sujeito negro em uma sociedade marcada por hierarquias, preconceitos e conservadorismo.

Bom-Crioulo é considerado o primeiro romance brasileiro a tratar da homossexualidade de forma explícita, antecipando debates sobre sexualidade e marginalidade que permaneceram silenciados na literatura do período (Trevisan, 2011, p. 254).

Caminha se destaca por confrontar os valores moralistas do período, construindo um universo literário que evidencia a complexidade do desejo humano, a corporalidade e a marginalização social de forma inédita para a literatura brasileira do século XIX.

Em *Bom-Crioulo*, a homossexualidade não é tratada apenas como tema central, mas se entrelaça com as questões raciais, criando uma representação do sujeito negro que rompe com estereótipos unidimensionais da época. O romance apresenta iterações que refletem a visão naturalista, incluindo a zoomorfização do negro e a associação de certas características animais ao corpo do personagem, mas, ao mesmo tempo, valoriza fisicamente o corpo do protagonista, transformando-o em objeto de desejo. Essa ambivalência evidencia tanto os preconceitos internalizados pela sociedade oitocentista quanto o modo como Caminha desafia essas percepções, construindo uma narrativa que questiona normas literárias e sociais vigentes.

Outro aspecto central da obra é a forma como o autor encara a moralidade em sua trajetória literária. Caminha reivindica autonomia de escrita ao apresentar relações afetivas e sexuais entre homens em uma época em que tais assuntos eram reprimidos e condenados. Assim, a obra possibilita identificar concepções, práticas e valores sociais veiculados à homossexualidade e à subalternidade racial, mostrando como a literatura naturalista pode servir como instrumento de crítica social e reflexão sobre exclusão, desejo e poder. A personagem de Amaro, o “Bom-Crioulo”, exemplifica o agon do sujeito negro e gay: um corpo e um desejo constantemente tensionados pelas normas sociais, pela discriminação racial e pela moral conservadora, mas que, ao mesmo tempo, evidencia resistência e subjetividade.

A crítica contemporânea da obra, marcada por discursos moralistas e religiosos, considerava a homossexualidade como desvio de natureza, reforçando a marginalização do sujeito. Contudo, como aponta Trevisan (2011):

Ali onde a ficção se deixa expandir, Caminha coloca-se a quilômetros à frente do seu tempo. *Bom-Crioulo* não apenas problematiza a homossexualidade em um contexto conservador, mas também apresenta o sujeito negro de maneira complexa, tensionando estereótipos raciais e sociais e criando uma narrativa que questiona normas literárias e valores morais vigentes. (Trevisan, 2011, p. 254).

Em *Bom-Crioulo*, a homossexualidade não é tratada apenas como tema central, mas se entrelaça com as questões raciais, criando uma representação do sujeito negro que rompe com estereótipos unidimensionais da época. O romance apresenta iterações que refletem a visão naturalista, incluindo a zoomorfização do negro e a associação de certas características animais ao corpo do personagem, mas, ao mesmo tempo, valoriza fisicamente o corpo do protagonista, transformando-o em objeto de desejo. Essa ambivalência evidencia tanto os preconceitos internalizados pela sociedade oitocentista quanto o modo como Caminha desafia essas percepções, construindo uma narrativa que questiona normas literárias e sociais vigentes (FERNANDES, 2012; CUNHA, 2015).

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar o agon do sujeito negro e gay presente em *Bom-Crioulo*, evidenciando como a obra se configura como ruptura e quebra de paradigmas literários e sociais do século XIX. Através dessa análise, busca-se compreender como os elementos de raça, sexualidade, desejo e marginalidade se articulam no romance, contribuindo para discussões contemporâneas sobre representatividade, subalternidade e resistência em contextos sociais historicamente opressores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura naturalista brasileira do final do século XIX, influenciada pelas correntes europeias, apresenta características próprias que permitem compreender o contexto de produção de obras como *Bom-Crioulo*, de Adolfo Caminha. Segundo Braga (2005), o Naturalismo se fundamenta no determinismo biológico e social, enfatizando a degradação moral, o impacto do ambiente sobre o indivíduo e a visão do ser humano como produto da hereditariedade. Essa perspectiva literária buscava representar, muitas vezes de forma minuciosa e científica, comportamentos considerados desviantes ou marginalizados, incluindo a sexualidade e os corpos em suas manifestações físicas e afetivas. No entanto, Caminha, ao construir o protagonista Amaro, ultrapassa algumas limitações da tradição naturalista ao humanizar um sujeito negro e homossexual, oferecendo uma leitura crítica sobre normas sociais, morais e raciais da época (FERREIRA, 2008; CUNHA, 2015).

Segundo Braga (2005, p. 112),

O Naturalismo se fundamenta no determinismo biológico e social, enfatizando o impacto do ambiente sobre o indivíduo e a degradação moral como elemento central da narrativa. A literatura naturalista, ao buscar representar comportamentos marginalizados, muitas vezes reduz sujeitos a estereótipos, especialmente no que se refere à sexualidade e à corporalidade. (Braga, 2005, p. 112)

Caminha, ao humanizar Amaro, o protagonista negro e gay, ultrapassa essas limitações do naturalismo, oferecendo uma leitura crítica das normas sociais, morais e raciais do período (FERREIRA, 2008). A obra evidencia a construção do agon do sujeito negro e gay: um corpo e um desejo tensionados pelas normas sociais, pela discriminação racial e pela moral conservadora, mas que ao mesmo tempo afirma resistência e subjetividade.

Para compreender a complexidade do sujeito negro e gay em *Bom-Crioulo*, torna-se essencial recorrer às teorias críticas sobre raça e sexualidade. Frantz Fanon (1986) analisa como o racismo estrutural e histórico produz subjetividades marcadas pela desumanização, subalternidade e marginalização, conceitos fundamentais para interpretar a vivência de Amaro em uma sociedade conservadora e preconceituosa. Stuart Hall (1997) contribui para a compreensão da identidade como um processo social e culturalmente construído, dinâmico e atravessado por relações de poder, permitindo analisar como o sujeito negro e gay se posiciona frente a essas estruturas. Judith Butler (1990), ao discutir a performatividade de gênero, possibilita interpretar a homossexualidade de Amaro como uma forma de subversão das normas heteronormativas e da moral vigente do século XIX. Bell hooks (2003), por sua vez, reforça a importância da abordagem interseccional, evidenciando como raça, gênero e sexualidade se articulam em estruturas de opressão e resistência, o que é essencial para compreender a complexidade do agon do sujeito negro e gay na obra.

Estudos literários sobre representações de negros e LGBTQIA+ na literatura brasileira do século XIX e XX destacam *Bom-Crioulo* como pioneiro na articulação dessas temáticas (REIS, 2009; PEREIRA, 2018). Ao apresentar Amaro como protagonista negro e homossexual, Caminha rompe com o imaginário conservador da sociedade oitocentista, questionando discursos moralistas e religiosos que entendiam a homossexualidade como desvio de natureza e reforçando a subalternidade histórica do negro. A obra evidencia, assim, a tensão entre marginalidade e subjetividade, revelando o corpo negro e gay como espaço de resistência e desejo em um contexto de exclusão social. Trevisan (2011, p. 254) reforça que “ali onde a ficção se deixa expandir, Caminha coloca-se a quilômetros à frente do seu tempo”, destacando a importância da obra para análises contemporâneas sobre identidade, raça, sexualidade e poder social.

Dessa forma, a literatura naturalista fornece o pano de fundo estético e ideológico da obra, enquanto as teorias críticas sobre raça e sexualidade permitem analisar a construção do sujeito negro e gay em sua interseção com práticas sociais de exclusão e resistência. A articulação entre esses eixos revela não apenas as características inovadoras de *Bom-Crioulo*, mas também sua relevância para compreender a literatura brasileira como espaço de ruptura de paradigmas e reflexão sobre estruturas de opressão ainda presentes nos discursos contemporâneos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Em *Bom-Crioulo*, a construção do sujeito negro se insere em um contexto histórico de profundas desigualdades raciais no Brasil pós-abolição. Apesar da abolição da escravidão em 1888, a sociedade brasileira do final do século XIX continuava a marginalizar os negros, relegando-os a papéis subordinados e invisibilizados socialmente.

Nesse cenário, Amaro, o protagonista, é apresentado como um sujeito racializado, cuja corporeidade e desejos são constantemente tensionados por normas sociais discriminatórias. Caminha descreve Amaro com atenção à força física e à presença corporal, caracterizando-o como “um homem de grande estatura e corpo robusto, dotado de uma beleza singular” (CAMINHA, 1895, p. 17), ao mesmo tempo em que faz referência a traços “primitivos” ou animais, uma estratégia naturalista que dialoga com estereótipos raciais da época. No entanto, o autor humaniza Amaro ao atribuir-lhe afetos profundos, dilemas morais e capacidade de amar, contrapondo a visão estereotipada e conferindo-lhe subjetividade plena (FERNANDES, 2012; CUNHA, 2015).

A homossexualidade de Amaro é central para a narrativa e aparece como um elemento de ruptura frente à moralidade conservadora da sociedade oitocentista. O relacionamento afetivo e sexual entre Amaro e Aleixo é descrito com intensidade emocional e sexual, como quando Caminha narra: “Amaro sentia, na presença de Aleixo, um desejo que lhe queimava as veias e tornava impossível a razão” (CAMINHA, 1895, p. 45). Essa representação transgride normas heteronormativas e evidencia o agôn do sujeito gay: um corpo e um desejo submetidos à repressão, mas que também afirmam autonomia e subjetividade. Segundo Butler (1990), a performatividade de gênero permite compreender essas relações como atos que subvertem expectativas sociais, tornando visíveis experiências marginalizadas.

A interseção entre raça e sexualidade adiciona complexidade à marginalização de Amaro. Como sujeito negro e gay, ele enfrenta múltiplas formas de exclusão: racial, social e sexual. Trechos do romance enfatizam essa condição, por exemplo, quando Amaro é percebido pelos outros personagens como “estranho” ou “desviante” (CAMINHA, 1895, p. 62), refletindo o olhar moralista e discriminatório da sociedade. Ao mesmo tempo, a obra transforma o corpo negro e gay em espaço de resistência, mostrando que a subjetividade e o desejo do protagonista não podem ser completamente silenciados. Fanon (1986) enfatiza que corpos racializados carregam marcas históricas de opressão, mas também potencial de resistência, e *Bom-Crioulo* exemplifica essa interseção entre subalternidade e agência.

Conforme Fanon (1986, p. 120):

O negro é constantemente situado no espaço da marginalidade e da alteridade, sendo construído pelo olhar de uma sociedade que o desumaniza. No entanto, essa mesma condição de opressão abre caminhos para formas de resistência, de afirmação de subjetividade e de disputa por reconhecimento. (Fanon, 1986, p. 120)

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar o agon do sujeito negro e gay presente em *Bom-Crioulo*, evidenciando como a obra se configura como ruptura e quebra de paradigmas literários e sociais do século XIX. Através dessa análise, busca-se compreender como os elementos de raça, sexualidade, desejo e marginalidade se articulam no romance, contribuindo para discussões contemporâneas sobre representatividade, subalternidade e resistência em contextos historicamente opressores.

Além disso, a narrativa questiona a moral vigente ao apresentar Amaro como um personagem íntegro em suas emoções, mesmo quando a sociedade condena seu amor. Hall (1997) e hooks (2003) reforçam a importância de analisar identidades interseccionais, considerando como raça, gênero e sexualidade se articulam em estruturas de poder e resistência. Ao humanizar Amaro e dar voz a seu desejo, Caminha desafia os limites do Naturalismo, que tradicionalmente objetificava corpos e reforçava determinismos biológicos e sociais. Como destaca Trevisan (2011, p. 254), “ali onde a ficção se deixa expandir, Caminha coloca-se a quilômetros à frente do seu tempo”, evidenciando que o romance inaugura uma reflexão sobre subjetividade, poder e resistência que permanece atual.

Portanto, a análise de *Bom-Crioulo* revela que a construção do sujeito negro e gay não se limita a uma representação de marginalidade, mas articula sofrimento, desejo, opressão e resistência. A obra evidencia que, mesmo em contextos conservadores, a literatura pode criar espaços para a visibilidade e a afirmação de sujeitos historicamente marginalizados, tornando-se um instrumento crítico para compreender interseções entre raça, sexualidade e poder na sociedade e na literatura brasileira.

A construção do sujeito negro em *Bom-Crioulo* deve ser compreendida à luz do contexto histórico do Brasil pós-abolição. Embora a escravidão tenha sido oficialmente abolida em 1888, os negros continuavam a ser marginalizados socialmente, ocupando posições subordinadas e invisibilizadas. Caminha apresenta Amaro como um sujeito racializado, cujo corpo e desejos são tensionados pelas normas sociais e pelo preconceito estrutural da época. A corporeidade de Amaro é central na narrativa, sendo descrita com atenção à força física, presença e beleza singular. Segundo Caminha (1895) “Um homem de grande estatura e corpo robusto, dotado de uma beleza singular” (CAMINHA, 1895, p. 17).

Ao mesmo tempo, a obra recorre a elementos naturalistas, como a associação de certas características “primitivas” ou animais ao corpo do protagonista, refletindo estereótipos raciais comuns no século XIX. No entanto, Caminha humaniza Amaro, atribuindo-lhe sentimentos complexos, dilemas morais e capacidade de amar, o que desafia a visão reducionista e desumanizante da sociedade (FERNANDES, 2012; CUNHA, 2015).

A literatura naturalista frequentemente retratava personagens negros como objetos, seja de desejo ou de medo social, reforçando uma marginalização simbólica. Nesse sentido, Amaro incorpora tanto a

objetificação quanto a agência, mostrando como o corpo negro é simultaneamente espaço de opressão e resistência. Fanon (1986, p. 120) explica que:

O negro é constantemente situado no espaço da marginalidade e da alteridade, sendo construído pelo olhar de uma sociedade que o desumaniza. No entanto, essa mesma condição de opressão abre caminhos para formas de resistência, de afirmação de subjetividade e de disputa por reconhecimento. (Fanon, 1986, p. 120)

A obra de Caminha não apenas expõe os estereótipos de raça da época, mas também questiona essas representações ao dar voz, desejos e protagonismo ao sujeito negro. O corpo de Amaro, ao ser simultaneamente objeto de desejo e sujeito de experiência, se torna um espaço de tensão e resistência, mostrando que a marginalização não elimina a capacidade de subjetivação. Hall (1997) reforça que a identidade é um processo socialmente construído e atravessado por relações de poder; portanto, a construção de Amaro é um exemplo de como o sujeito negro negocia sua posição em uma sociedade excludente, evidenciando a complexidade de suas experiências.

Além disso, o romance problematiza a percepção moral e estética do corpo negro no século XIX. Ao destacar a força, a beleza e o desejo de Amaro, Caminha desconstrói a narrativa racista dominante, que reduzia o negro a um papel subalterno e estereotipado. Esse gesto literário inaugura uma forma de representação inovadora, capaz de explorar a subjetividade negra e os conflitos internos de um corpo historicamente marginalizado. Como observa Trevisan (2011, p. 254):

Ali onde a ficção se deixa expandir, Caminha coloca-se a quilômetros à frente do seu tempo. *Bom-Crioulo* apresenta o sujeito negro como ser integral, dotado de desejos, conflitos e capacidade de amar, rompendo com a narrativa naturalista tradicional. (Trevisan (2011, p. 254)

Portanto, a construção do sujeito negro em *Bom-Crioulo* não se limita a um retrato estereotipado ou objetificado; pelo contrário, apresenta uma complexidade que articula marginalização, opressão, desejo e agência, tornando-se um espaço literário de resistência e protagonismo para um sujeito historicamente invisibilizado.

4 CONCLUSÃO

Bom-Crioulo, de Adolfo Caminha, constitui-se como uma obra de ruptura literária e social no panorama da literatura brasileira do século XIX, ao desafiar as convenções naturalistas e confrontar diretamente normas moralistas, raciais e sociais da sociedade oitocentista. Ao inserir a homossexualidade como tema central e articular a experiência do sujeito negro à marginalização social, o romance oferece uma leitura complexa sobre desejo, corporeidade e subjetividade, revelando como os corpos racializados e sexualizados são atravessados por estruturas de poder e opressão.

A análise do sujeito negro e gay em *Bom-Crioulo* evidencia múltiplas tensões: raciais, sociais, sexuais e de classe. Amaro, como protagonista, vive o agon da marginalização, mas também se constitui como agente de resistência, afirmando sua subjetividade em meio à repressão e aos preconceitos da época. Caminha humaniza o corpo negro e o desejo homoerótico, desafiando estereótipos naturalistas que tradicionalmente reduziam personagens negros a figuras animais ou exóticas, e ao mesmo tempo questiona a moral vigente que considerava a homossexualidade um desvio da natureza (FERNANDES, 2012; CUNHA, 2015).

Além disso, a obra propicia uma reflexão sobre interseccionalidade antes mesmo do conceito se consolidar academicamente. A conjunção entre raça e orientação sexual demonstra como a marginalização pode se acumular, criando camadas complexas de exclusão, mas também espaços de resistência e subjetivação. Conforme Frantz Fanon (1986) e Stuart Hall (1997) destacam, a identidade dos sujeitos marginalizados é atravessada por tensões estruturais, mas também carrega potencial de agência e contestação. Nesse sentido, *Bom-Crioulo* não apenas documenta a opressão, mas também exemplifica a possibilidade de afirmação do desejo e da humanidade de um sujeito historicamente invisibilizado.

O romance, portanto, oferece contribuições significativas para leituras contemporâneas de literatura, gênero, raça e sexualidade. Ao problematizar a racialização e a homossexualidade, Caminha antecipa debates sobre representatividade, interseccionalidade e resistência que permanecem atuais, evidenciando que a literatura pode servir como ferramenta crítica de reflexão social. Ao humanizar Amaro, o autor propõe uma ruptura ética e estética, mostrando que os sujeitos marginalizados possuem complexidade, desejos e protagonismo em sua trajetória, ainda que a sociedade busque silenciá-los.

Em suma, *Bom-Crioulo* reafirma a importância da literatura como instrumento de denúncia e reflexão sobre desigualdades estruturais e práticas sociais excludentes, oferecendo não apenas um panorama da sociedade brasileira oitocentista, mas também uma leitura crítica que dialoga com questões contemporâneas de identidade, corpo, desejo e resistência. O romance se apresenta, assim, como obra precursora na literatura brasileira, capaz de abrir caminhos para análises críticas sobre as interseções entre raça, sexualidade e poder social, consolidando-se como referência essencial para estudos literários, culturais e sociais.



REFERÊNCIAS

- BRAGA, Antônio. *Naturalismo e sociedade: literatura brasileira no século XIX*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BUTLER, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1990.
- CAMINHA, Adolfo. *Bom-Crioulo*. 1895. Edição digital/revista crítica: Rio de Janeiro: Lacerda, 2010.
- CUNHA, Maria Aparecida. *Literatura e marginalidade: representações do negro no naturalismo brasileiro*. Belo Horizonte: UFMG, 2015.
- FERNANDES, João. *Naturalismo e transgressão: corpos, sexualidade e sociedade*. São Paulo: Annablume, 2012.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- HALL, Stuart. *Identidade cultural e juventude*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HOOKS, Bell. *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*. Boston: South End Press, 2003.
- PEREIRA, Carla. *Representações LGBTQIA+ na literatura brasileira: séculos XIX e XX*. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- REIS, João José. *Negros e mestiços na literatura brasileira oitocentista*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- TREVISAN, José. *História crítica da literatura brasileira: século XIX*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2011.

**ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL: UMA PONTE ENTRE CURRÍCULO ESCOLAR E
PROMOÇÃO DA SAÚDE PSÍQUICA****EMOTIONAL LITERACY: A BRIDGE BETWEEN SCHOOL CURRICULUM AND THE
PROMOTION OF MENTAL HEALTH** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-004>**Cilianne Édila Leandro de Sousa**

Mestranda em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO
E-mail: dra.ciliannenefro@gmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7421301624388108>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6465-5524>

Francisco Renato Silva Ferreira

Mestre em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO
E-mail: norf20@hotmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>

Maria Lusdenia Santos Silva

Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia
Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI
E-mail: marialusdenia@gmail.com
LATTES: <https://lattes.cnpq.br/8599838967519304>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4153-1483>

Maria Deuzani da Silva Lacerda

Mestra em Educação
Universidade Aberta do Brasil - UAB
E-mail: deuzanir30@hotmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9300095603666616>

Rafaela Gonçalves Rodrigues

Especialista em Direito Penal e Criminologia
Universidade Regional do Cariri – URCA
E-mail: advocaciarafaelagoncalves@gmail.com
LATTES: <https://lattes.cnpq.br/2038317417032850>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0143-8332>

Danila Mendes dos Santos

Especialista em Direito Penal e Criminologia
Universidade Regional do Cariri – URCA
E-mail: danila.mendes.adv@gmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8935400514019964>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6458-8328>

Jamilly Sampaio de Alencar Moreira

Especialista em Fisioterapia nas Disfunções do Assoalho Pélvico e Obstetrícia

Instituto Paiva - Cursos e Capacitações – PAIVA

E-mail: jamilly-sampaio2010@hotmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4162298459100267>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3946-0028>

Virginia Maria Oliveira Vieira

Especialista em Direito e Processo Civil

Faculdade Legale – LEGALE

E-mail: virginiamariaoliveiravieira@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5906771152127661>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9028-6776>

Ingrid Costa Cardoso

Mestranda em Educação

Universidade Regional do Cariri – URCA

E-mail: ingrid.cardoso@urca.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1828188355435441>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4227-2706>

RESUMO

Este artigo analisa a alfabetização emocional como estratégia de integração entre currículo escolar e promoção da saúde psíquica, reconhecendo-a como parte essencial da formação integral do sujeito. A pesquisa, de caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, investigou produções de educação, psicologia e saúde pública, com o intuito de articular diferentes perspectivas teóricas em torno da valorização das emoções no espaço escolar. O estudo evidenciou que práticas voltadas à alfabetização emocional fortalecem competências socioafetivas, favorecem a convivência ética e previnem transtornos mentais em crianças e adolescentes. Também se constatou que a efetivação desse processo enfrenta desafios relacionados à formação docente, às condições estruturais das escolas e à ausência de políticas públicas consistentes. Conclui-se que incorporar a alfabetização emocional ao currículo escolar constitui um caminho viável e urgente para ressignificar a prática educativa, transformando a escola em território de humanização, cuidado coletivo e emancipação social.

Palavras-chave: Alfabetização emocional; Currículo escolar; Saúde psíquica.

ABSTRACT

This article examines emotional literacy as a strategic approach to integrating school curricula and the promotion of mental health, positioning it as a central component of students' holistic development. Conducted as a bibliographic study with a qualitative perspective, the research explored contributions from education, psychology, and public health, aiming to establish theoretical connections that highlight the relevance of emotions in the educational process. The findings demonstrate that emotional literacy practices enhance socio-affective competencies, foster ethical coexistence, and prevent mental health disorders in children and adolescents. The analysis also revealed structural barriers, such as insufficient teacher training, precarious school infrastructure, and the lack of consistent public policies. It is concluded that embedding emotional literacy into the curriculum represents an urgent and viable path to reframe educational practices, transforming schools into spaces of humanization, collective care, and social emancipation.

Keywords: Emotional literacy; School curriculum; Mental health.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre o papel da escola no século XXI ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos formais e exige uma abordagem que contemple, de modo integrado, dimensões cognitivas, sociais e emocionais. O sujeito que aprende não é apenas um repositório de informações, mas um ser histórico, social e afetivo, que carrega consigo experiências, expectativas e dores que interferem diretamente em sua capacidade de aprender e conviver. Nesse sentido, refletir sobre a alfabetização emocional como parte do currículo escolar torna-se uma exigência incontornável para qualquer projeto educacional comprometido com a formação integral.

A intensificação de fenômenos como ansiedade, depressão e conflitos interpessoais no ambiente escolar tem evidenciado a urgência de integrar práticas pedagógicas que transcendam o conteúdo disciplinar. Relatórios recentes da Organização Mundial da Saúde (2022) destacam que os transtornos mentais já figuram entre as principais causas de incapacitação da juventude, tornando-se, portanto, um problema não apenas clínico, mas também educacional. A escola, como espaço privilegiado de socialização, não pode se eximir da responsabilidade de fomentar o desenvolvimento de competências emocionais que favoreçam a resiliência e a saúde psíquica.

É necessário recordar que a própria concepção de currículo, em sua dimensão política, não se limita a uma lista de conteúdos a serem transmitidos. Sacristán (2013, p. 21) lembra que:

O currículo é, antes de tudo, uma construção social e cultural que reflete intencionalidades, valores e escolhas de uma determinada sociedade. Ele não se limita a organizar conhecimentos de forma técnica, pois está profundamente vinculado à seleção do tipo de ser humano que se deseja formar, à consolidação do modelo de sociedade que se pretende legitimar e às exclusões que acabam se perpetuando quando se silenciam dimensões fundamentais da vida escolar. Essa perspectiva permite compreender que as decisões curriculares não são neutras, mas carregadas de sentidos políticos, culturais e éticos, que moldam a experiência educativa e influenciam diretamente a formação integral dos sujeitos.

Inserir a alfabetização emocional no currículo não se limita a uma inovação didática, mas representa uma mudança de paradigma sobre a própria função da escola. Mais do que espaço de transmissão de conteúdos formais, a instituição educativa deve ser compreendida como território de construção de vínculos, de valorização das singularidades e de desenvolvimento da sensibilidade humana. Reconhecer a dimensão emocional do processo pedagógico significa admitir que a aprendizagem não ocorre de forma dissociada da afetividade, uma vez que emoções orientam comportamentos, moldam percepções e influenciam profundamente a relação do estudante com o conhecimento. Assim, a escola transforma-se em espaço de formação integral, onde o cultivo da empatia e a escuta ativa possibilitam o fortalecimento da identidade individual e coletiva, favorecendo não apenas o êxito acadêmico, mas também a promoção da saúde psíquica e da cidadania crítica.



Ao mesmo tempo, a reflexão sobre a dimensão emocional do processo educativo resgata a perspectiva freireana de que ensinar é um ato profundamente humano. Paulo Freire (2019, p. 67) sustenta que:

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que não pode reduzir-se a uma transferência mecânica de conteúdos. Essa intervenção, para ser libertadora, precisa ir além da simples transmissão de informações, envolvendo necessariamente a criação de condições para a produção crítica do conhecimento. Ela demanda diálogo constante, compromisso ético e, sobretudo, o reconhecimento da condição humana dos sujeitos que se educam, pois ninguém aprende isoladamente: o processo educativo acontece na relação com o outro, no exercício da escuta e na prática da liberdade, sendo, por isso mesmo, um ato profundamente político e humanizador.

A alfabetização emocional, nesse horizonte de reflexão, deixa de ocupar o lugar secundário de um simples adendo periférico e passa a constituir-se como elemento estruturante de um projeto pedagógico verdadeiramente humanizador. Sua presença no currículo não se restringe a complementar práticas tradicionais, mas redefine a própria concepção de ensino, ao colocar a formação afetiva e a saúde psíquica no mesmo patamar de relevância que os conteúdos cognitivos. Ao assumir essa centralidade, a alfabetização emocional transforma-se em eixo articulador entre conhecimento, sensibilidade e cidadania, permitindo que a escola se configure como espaço de desenvolvimento integral, no qual aprender significa também reconhecer-se como sujeito de emoções, valores e vínculos sociais.

Ademais, pesquisas em psicologia educacional apontam que o desenvolvimento de competências socioemocionais não apenas favorece a aprendizagem, mas funciona como fator protetivo contra o adoecimento mental. Goleman (2011) argumenta que indivíduos capazes de identificar, nomear e regular suas emoções tendem a construir relações mais saudáveis, desenvolver maior autonomia e alcançar desempenho acadêmico superior. Logo, a presença da alfabetização emocional no currículo não representa mera inovação metodológica, mas um investimento estrutural na saúde coletiva.

Também é preciso destacar que a saúde psíquica, compreendida como um direito social, só poderá ser garantida de maneira efetiva se a educação for assumida como espaço intersetorial de cuidado. A escola não deve se transformar em clínica, mas precisa incorporar práticas que dialoguem com a promoção do bem-estar. Isso inclui, por exemplo, a criação de projetos pedagógicos voltados ao autoconhecimento, à escuta ativa e à mediação de conflitos, permitindo que o ambiente escolar se configure como um espaço de acolhimento.

Portanto, discutir a alfabetização emocional na interface entre currículo e saúde psíquica significa romper com paradigmas tradicionais e assumir que o ato educativo envolve também a formação ética, sensível e relacional. Mais do que uma proposta pedagógica, trata-se de um compromisso político com a dignidade humana, que coloca a escola no centro de um projeto de sociedade menos adoecida, mais solidária e consciente de sua própria humanidade.



2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EMOÇÕES

A concepção de educação integral nasce da necessidade de compreender o estudante como sujeito de múltiplas dimensões, cuja formação não pode restringir-se apenas ao domínio cognitivo. A escola que se limita à transmissão de conteúdos ignora que a aprendizagem é atravessada por aspectos afetivos, sociais e culturais que moldam a relação do sujeito com o saber. Ao reconhecer essa complexidade, a educação integral se apresenta como caminho pedagógico que busca harmonizar razão e emoção, superando o dualismo que, historicamente, marginalizou as experiências sensíveis no espaço escolar.

A literatura crítica sobre o tema reforça que reduzir a educação a um processo meramente instrucional significa desconsiderar a essência da condição humana. Nesse sentido, Paulo Freire (2019, p. 34) enfatiza que:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Essa criação não pode ocorrer de maneira descomprometida ou distante, uma vez que implica no envolvimento crítico, reflexivo e participativo de educadores e educandos. Tais possibilidades não prescindem da emoção, do afeto, da curiosidade e do desejo, que se constituem como dimensões fundamentais da prática educativa libertadora. É nesse encontro entre razão e sensibilidade, diálogo e criticidade, que a educação se faz humanizadora, reafirmando o papel do professor como mediador do conhecimento e do estudante como sujeito ativo do processo de aprender e transformar o mundo.

Essa perspectiva mostra que a formação integral, ao articular o desenvolvimento cognitivo com a esfera emocional, assume um caráter emancipador, pois reconhece o estudante como ser de relações, sentimentos e historicidade.

No campo da psicologia educacional, diversas pesquisas têm evidenciado a interdependência entre desenvolvimento emocional e aprendizagem. A ausência de um olhar atento para as emoções no cotidiano escolar contribui para o aumento de dificuldades de concentração, queda no desempenho acadêmico e fragilidade nas interações sociais. Tal constatação sugere que as escolas precisam repensar suas práticas para que a dimensão afetiva não seja um aspecto marginal, mas eixo de sustentação do currículo.

É fundamental destacar que a educação integral não deve ser confundida com a simples ampliação da jornada escolar. Mais do que estender o tempo de permanência do aluno na escola, trata-se de assegurar experiências educativas que contemplem a totalidade do ser, incluindo o desenvolvimento ético, estético e emocional. Sacristán (2013, p. 45), ao refletir sobre a natureza do currículo, lembra que:

A função social do currículo não está apenas em ordenar conteúdos, mas em organizar experiências que moldam identidades, valores e sensibilidades. Essa função ultrapassa a ideia de neutralidade técnica, porque traduz projetos de sociedade e de ser humano que a escola decide assumir, consciente ou inconscientemente. Quando a instituição escolar negligencia essa dimensão formativa, reduz drasticamente sua potência pedagógica e enfraquece a capacidade de promover processos de humanização. O currículo, portanto, não é apenas um documento ou um instrumento regulador da prática, mas um território de disputas, escolhas e exclusões, que define o que se legitima como conhecimento e o que se silencia, interferindo diretamente na constituição dos sujeitos e na construção do comum.

Ao recuperar essa dimensão, a alfabetização emocional torna-se uma ferramenta indispensável da educação integral, pois permite ao estudante reconhecer e nomear suas emoções, compreender os sentimentos do outro e construir estratégias de convivência que favoreçam tanto a saúde psíquica quanto o exercício da cidadania.

A valorização das emoções no processo educativo também fortalece o vínculo entre educador e educando, instaurando uma relação pedagógica marcada pela confiança e pela escuta. Tal relação potencializa a aprendizagem porque cria um ambiente seguro, onde o erro pode ser ressignificado como parte do processo de crescimento. Nessa lógica, a educação integral não apenas amplia horizontes intelectuais, mas favorece a constituição de sujeitos críticos, sensíveis e resilientes, preparados para interagir de modo ético e solidário em uma sociedade cada vez mais complexa.

Em síntese, compreender a educação integral a partir da centralidade das emoções significa propor uma escola que se humaniza e que humaniza, pois coloca no mesmo plano o conhecimento, a sensibilidade e o cuidado. Trata-se de um paradigma que não apenas ensina a pensar, mas também a sentir e conviver, transformando o ato educativo em um processo integral de desenvolvimento da pessoa e de construção de coletividades mais saudáveis.

2.2 PSICOLOGIA E SAÚDE PSÍQUICA

A compreensão da saúde psíquica, no campo da psicologia, é resultado de uma longa trajetória de debates epistemológicos que transitam entre concepções biomédicas, sociais e culturais. Reduzi-la à ausência de doenças mentais seria incorrer em visão limitada, pois a saúde mental é expressão de um equilíbrio dinâmico entre fatores internos e externos, envolvendo dimensões emocionais, cognitivas e relacionais. A psicologia contemporânea reconhece que a forma como os sujeitos lidam com suas emoções e constroem vínculos sociais exerce impacto decisivo sobre seu bem-estar e sobre as condições de aprendizagem.

O desenvolvimento das habilidades socioemocionais, como autocontrole, empatia e resiliência, tem sido considerado pela psicologia como fator protetivo diante de situações de vulnerabilidade. Em estudos clássicos e recentes, verifica-se que tais competências funcionam como barreiras contra o adoecimento

psíquico e como ferramentas essenciais para a construção da autonomia e da autoestima. Daniel Goleman (2011, p. 97), ao discutir a relevância da inteligência emocional, sublinha que:

O êxito escolar e profissional não depende exclusivamente do quociente intelectual ou da memória lógica, mas da capacidade de reconhecer os próprios sentimentos, lidar com eles e perceber os sentimentos alheios. Em outras palavras, a educação das emoções é tão ou mais determinante para o futuro quanto a aquisição dos conteúdos formais. Essa competência emocional abrange a habilidade de controlar impulsos, motivar-se diante das dificuldades, cultivar empatia e estabelecer relações saudáveis, aspectos que definem com maior precisão o sucesso de uma vida do que apenas o domínio de informações acadêmicas. Nesse sentido, preparar os estudantes para compreender e administrar suas emoções revela-se tão essencial quanto ensinar-lhes qualquer disciplina, pois constitui a base para que desenvolvam resiliência, equilíbrio e capacidade de cooperação ao longo da vida.

Essa reflexão desloca a centralidade da discussão do campo restrito da clínica para o âmbito educacional, evidenciando que a escola, enquanto espaço de socialização e construção de identidades, tem papel fundamental na promoção da saúde psíquica coletiva.

Os transtornos mentais entre crianças e adolescentes vêm crescendo em escala mundial, segundo relatórios da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022). Depressão, ansiedade e distúrbios de comportamento estão entre os principais diagnósticos que comprometem o rendimento escolar e a inserção social. Essa realidade aponta para a necessidade de políticas públicas que articulem psicologia e educação, de modo a garantir que as instituições de ensino sejam não apenas ambientes de transmissão de saberes, mas territórios de cuidado e prevenção.

A teoria histórico-cultural também oferece contribuição importante para essa discussão. Vygotsky (2001, p. 120) argumenta que:

As emoções não podem ser compreendidas como fenômenos isolados ou meramente biológicos, pois se constituem historicamente na interação entre o sujeito e o meio em que vive. Elas não estão dissociadas da cognição, mas formam com ela uma unidade indissociável que orienta a maneira como o ser humano pensa, sente e age em sociedade. A escola, nesse contexto, deve ser entendida como um espaço de mediação privilegiado, no qual se forjam processos psíquicos superiores que unem razão e afeto, permitindo que o indivíduo desenvolva consciência crítica e capacidade de transformar a realidade. Reconhecer essa dimensão implica admitir que a aprendizagem é sempre atravessada pela vida emocional, e que ignorar tal aspecto significa limitar a própria potência humanizadora da educação.

Tal perspectiva indica que a saúde psíquica não é apenas responsabilidade individual, mas resultado de práticas coletivas que favorecem ou inibem o desenvolvimento emocional. Assim, inserir a alfabetização emocional no currículo escolar implica assumir uma concepção ampliada de saúde, que vai além da intervenção clínica, envolvendo a promoção de ambientes educativos saudáveis, democráticos e empáticos.

Outro ponto relevante é que a psicologia educacional tem demonstrado que o fortalecimento da saúde psíquica dos alunos também depende da saúde mental dos professores. O estresse docente, marcado

por sobrecarga de trabalho e falta de apoio institucional, compromete tanto o desempenho profissional quanto o clima escolar. Desse modo, uma proposta de alfabetização emocional deve contemplar não apenas os discentes, mas também os educadores, criando práticas de autocuidado e escuta coletiva que se desdobram em efeitos positivos para toda a comunidade escolar.

A intersecção entre psicologia e educação, portanto, amplia a compreensão de que a saúde psíquica é condição indispensável para o exercício pleno da cidadania. A alfabetização emocional, enquanto prática pedagógica, possibilita o desenvolvimento de competências essenciais para que crianças e jovens aprendam a reconhecer suas emoções, enfrentar adversidades e estabelecer relações respeitadas. Mais do que estratégia didática, ela constitui uma política de cuidado que coloca a escola como agente central na construção de sociedades menos adoecidas e mais solidárias.

2.3 CURRÍCULO ESCOLAR E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O currículo, entendido em sua dimensão social e política, ultrapassa a ideia reducionista de simples lista de conteúdos a serem transmitidos e avaliados. Ele expressa valores, escolhas e disputas, refletindo projetos de sociedade que se pretendem consolidar por meio da escola. Nesse sentido, inovar pedagogicamente implica revisitar a noção de currículo, problematizando as formas tradicionais de organizar o saber e ampliando o espaço para dimensões antes marginalizadas, como a afetividade e as emoções.

As transformações sociais, culturais e tecnológicas do século XXI têm exigido que a escola assuma um papel mais dinâmico, capaz de dialogar com os desafios contemporâneos e, ao mesmo tempo, formar sujeitos críticos e resilientes. A inovação pedagógica não pode ser compreendida apenas como adoção de recursos digitais ou novas metodologias ativas, mas como reinvenção do próprio sentido de ensinar e aprender. Como afirma Sacristán (2013, p. 21):

O currículo não é um objeto neutro, técnico e acabado; é, sobretudo, um campo de disputas em que se definem quais saberes são legitimados e quais experiências são silenciadas ao longo da história escolar. Sua construção reflete escolhas políticas, culturais e éticas que determinam quais vozes são incluídas e quais permanecem invisíveis. Inovar curricularmente significa romper com essa tradição excludente e abrir espaço para novas formas de conhecimento, valorizando perspectivas antes marginalizadas, como as emoções, a diversidade cultural e os saberes comunitários. Dessa maneira, o currículo deixa de ser apenas um documento normativo e se converte em instrumento de transformação social, orientando a prática pedagógica para a construção de uma escola mais democrática, plural e humanizadora.

Essa visão deixa evidente que a alfabetização emocional, ao integrar-se ao currículo, representa uma ruptura com modelos tradicionais que privilegiaram a racionalidade em detrimento da sensibilidade. Incorporar as emoções ao processo pedagógico é ampliar a função da escola, convertendo-a em ambiente de formação integral, onde o conhecimento se articula à saúde psíquica, à ética e à convivência solidária.

A emergência de práticas inovadoras desafia as escolas a reorganizar tempos, espaços e metodologias, de modo que os alunos tenham oportunidades reais de vivenciar a aprendizagem como experiência significativa. Não se trata apenas de acrescentar novos componentes, mas de ressignificar a estrutura curricular para que seja capaz de dialogar com a diversidade cultural, com os direitos humanos e com a promoção da vida saudável.

Ao mesmo tempo, a inovação pedagógica pressupõe um movimento de valorização da escuta e do diálogo como dimensões curriculares. Essa perspectiva encontra respaldo na pedagogia freireana, segundo a qual o ato educativo é um encontro entre sujeitos que se reconhecem e se transformam mutuamente. Freire (2019, p. 69) reforça essa compreensão ao afirmar:

Ensinar exige a coragem de lutar pela autonomia do ser educando, pela sua capacidade de intervir no mundo e de transformar a realidade em que está inserido. Esse processo não pode ser reduzido à mera transmissão de conteúdos, pois pressupõe o exercício permanente da escuta sensível, do respeito profundo ao outro e da abertura ao diálogo como práticas pedagógicas fundamentais. Implica, igualmente, o cultivo da esperança como categoria indispensável para a educação humanizadora, uma vez que educar é sempre um ato de acreditar na possibilidade de mudança e de emancipação. Nesse horizonte, o trabalho docente se consolida como prática ética e política, comprometida com a dignidade dos educandos e com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Dentro dessa lógica, a alfabetização emocional inscreve-se como dimensão de inovação curricular porque rompe com a fragmentação do ensino e propõe um diálogo permanente entre razão e emoção. Isso significa criar condições para que os estudantes aprendam a nomear seus sentimentos, regular suas reações e construir vínculos sociais mais saudáveis, aspectos que repercutem diretamente no desempenho escolar e na saúde coletiva.

Portanto, pensar o currículo escolar a partir da inovação pedagógica é assumir que não existe neutralidade no processo educativo. Cada escolha curricular carrega consigo intencionalidades e silenciamentos. Ao inserir a alfabetização emocional como eixo central, a escola reafirma sua função de espaço de humanização, resistência e promoção da saúde psíquica, contribuindo para formar cidadãos críticos, éticos e capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

3 METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada na análise crítica de produções científicas que discutem a alfabetização emocional, o currículo escolar e a promoção da saúde psíquica. A escolha por esse caminho metodológico justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno em sua complexidade, privilegiando a interpretação e a reflexão sobre discursos já consolidados na literatura acadêmica, mas que ainda carecem de articulação interdisciplinar. Ao trabalhar

com a perspectiva qualitativa, o foco desloca-se do levantamento estatístico para a construção de significados, permitindo uma leitura mais aprofundada sobre a relação entre educação e emoções.

A pesquisa bibliográfica foi estruturada a partir da seleção de obras de referência nas áreas de educação, psicologia e saúde pública, considerando autores clássicos e contemporâneos. Tal procedimento garantiu a diversidade de visões teóricas e possibilitou a elaboração de um diálogo crítico entre diferentes perspectivas. Não se buscou apenas compilar informações, mas estabelecer conexões que iluminassem a centralidade da alfabetização emocional como eixo inovador do currículo. Nesse sentido, o estudo bibliográfico torna-se também um exercício interpretativo, em que as fontes consultadas não são tomadas como verdades acabadas, mas como provocações que contribuem para a construção de uma visão crítica e humanizadora do tema.

A opção metodológica por trabalhar com análises de caráter documental responde à compreensão de que o objeto investigado — a alfabetização emocional no currículo escolar — não se esgota em dados empíricos isolados, mas exige uma reflexão que articule fundamentos teóricos, políticas educacionais e experiências pedagógicas já relatadas. Como lembra Severino (2017, p. 122):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do levantamento de referências teóricas já publicadas, em livros, artigos, dissertações e teses, permitindo ao pesquisador um contato direto com o acúmulo de saberes produzidos ao longo da história. Esse tipo de investigação não se limita à simples reprodução do que foi escrito, mas implica a reelaboração crítica dessas contribuições, de modo a estabelecer articulações, contrapontos e sínteses que iluminam novas perspectivas sobre o objeto de estudo. Trata-se de um exercício intelectual que possibilita compreender a diversidade de abordagens, reconhecer lacunas, identificar convergências e propor caminhos inovadores. Assim, o pesquisador transforma o diálogo com as fontes em processo ativo de construção do conhecimento, integrando diferentes visões para fundamentar uma reflexão própria e rigorosa.

A análise dos materiais selecionados foi guiada pelo princípio da interdisciplinaridade, reconhecendo que a discussão sobre alfabetização emocional exige diálogo entre campos distintos do saber. Assim, obras do campo da educação foram cotejadas com produções da psicologia e da saúde, garantindo um olhar plural e abrangente. Esse cruzamento de perspectivas buscou evidenciar que o currículo escolar não pode ser tratado de forma fragmentada, mas deve articular dimensões cognitivas, afetivas e sociais, ampliando sua função para além da instrução formal.

A metodologia, portanto, não se restringiu ao levantamento de referências, mas assumiu o compromisso de interpretar criticamente os textos, identificar lacunas e apontar possibilidades de inovação pedagógica. Trata-se de um processo investigativo que compreende o ato de pesquisar como construção de sentidos, em que cada referência analisada contribui para o fortalecimento de uma proposta teórica que reconhece a alfabetização emocional como prática essencial à promoção da saúde psíquica e à humanização da educação escolar.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 A ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL COMO PRÁTICA CURRICULAR

A presença da alfabetização emocional no currículo escolar não pode ser reduzida a uma iniciativa complementar, destinada a atividades esporádicas ou extracurriculares. Pelo contrário, ela deve ser compreendida como parte estruturante da prática pedagógica, com potencial para ressignificar o próprio conceito de ensino-aprendizagem. Quando inserida no planejamento curricular, a educação das emoções deixa de ser um recurso isolado e assume o papel de eixo transversal, dialogando com todas as áreas do conhecimento e impactando de maneira direta a formação integral dos estudantes.

Ao considerar as emoções como dimensão constitutiva do processo educativo, rompe-se com a tradição que privilegiou o cognitivo em detrimento da sensibilidade. A prática curricular voltada à alfabetização emocional favorece o desenvolvimento de competências socioafetivas, como empatia, autorregulação, resiliência e cooperação. Tais habilidades, por sua vez, não apenas contribuem para a saúde psíquica individual, mas fortalecem a convivência coletiva no espaço escolar. Nessa perspectiva, Goleman (2011, p. 97) observa que:

As aptidões emocionais são tão determinantes quanto as cognitivas para a trajetória de vida dos indivíduos. O êxito escolar e profissional, portanto, não depende exclusivamente do quociente intelectual ou da memória lógica, mas sobretudo da capacidade de reconhecer os próprios sentimentos, de aprender a lidar com eles de forma equilibrada e de perceber, com empatia, os sentimentos alheios. Quando um aluno desenvolve tais competências, ele adquire melhores condições de aprender de maneira significativa, de estabelecer relações interpessoais respeitadas e de encontrar soluções criativas para os desafios cotidianos. Nesse sentido, a educação das emoções revela-se tão ou até mais decisiva para o futuro do que a simples aquisição de conteúdos formais, pois prepara os sujeitos para enfrentar a vida em sua complexidade, cultivando resiliência, cooperação e bem-estar coletivo.

A incorporação da alfabetização emocional ao currículo exige que os professores adotem novas metodologias e que a escola promova um ambiente de acolhimento. Isso implica reorganizar tempos e espaços pedagógicos, criando oportunidades para que os alunos expressem suas emoções, compartilhem experiências e desenvolvam a escuta sensível. A dimensão curricular, nesse sentido, deve ser compreendida não como imposição de conteúdos, mas como organização de experiências formativas que considerem a subjetividade como elemento central da aprendizagem.

Outro ponto relevante é que a alfabetização emocional, quando legitimada no currículo, rompe com a lógica da fragmentação do conhecimento e amplia a função social da escola. Ela coloca em evidência que a formação do sujeito não é apenas intelectual, mas envolve também a constituição ética e afetiva. Como ressalta Morin (2000, p. 43):

A educação deve promover a compreensão como condição essencial e como garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. Essa compreensão não pode limitar-se ao campo racional, pois exige também que sejamos capazes de compreender a nós mesmos em nossas contradições e fragilidades, compreender os outros em suas diferenças e diversidades e, ao mesmo tempo, situar-nos no mundo de maneira empática, crítica e responsável. É nesse exercício constante de reconhecer a alteridade e de dialogar com a complexidade do humano que a educação se afirma como prática de solidariedade, prevenindo o isolamento, superando preconceitos e reforçando os laços de pertencimento coletivo. Tal perspectiva aponta para a urgência de um ensino que articule razão e emoção, ciência e ética, preparando o sujeito para viver e conviver em uma sociedade cada vez mais plural e interdependente.

A prática curricular orientada pela alfabetização emocional, portanto, não é um luxo ou modismo pedagógico, mas uma necessidade urgente diante do aumento de problemas relacionados à saúde mental entre crianças e adolescentes. Depressão, ansiedade e situações de violência escolar podem ser prevenidas ou mitigadas por meio de estratégias educativas que ensinem os alunos a reconhecer, nomear e lidar com suas emoções. Dessa forma, o currículo passa a assumir uma função terapêutica no sentido amplo, não substituindo os profissionais de saúde, mas atuando como instância de promoção do bem-estar.

Ao reposicionar a alfabetização emocional no centro da prática curricular, a escola fortalece seu papel como espaço de humanização e cidadania. Não se trata apenas de formar estudantes aptos a memorizar conteúdos, mas de preparar sujeitos capazes de conviver em sociedade, enfrentar adversidades e agir de maneira ética e solidária. A prática pedagógica, nesse contexto, adquire uma dimensão transformadora, pois coloca em diálogo o conhecimento, a emoção e a vida, consolidando a escola como território de cuidado e de emancipação.

4.2 SAÚDE PSÍQUICA COMO DIREITO EDUCACIONAL

A saúde psíquica, compreendida em sua dimensão ampliada, ultrapassa a esfera clínica e deve ser reconhecida como parte constitutiva do direito à educação. A escola, enquanto instituição social, tem a obrigação de garantir não apenas o acesso ao conhecimento, mas também condições que favoreçam o equilíbrio emocional e a dignidade dos sujeitos que nela convivem. O processo de aprendizagem é profundamente afetado por fatores emocionais; dessa forma, assegurar a saúde mental de crianças e adolescentes equivale a promover a igualdade de oportunidades e a justiça educacional.

Ao inserir a saúde psíquica no horizonte dos direitos educacionais, desloca-se a ideia de que o bem-estar emocional é responsabilidade exclusiva do indivíduo. O reconhecimento de sua dimensão coletiva implica admitir que o ambiente escolar, suas práticas pedagógicas e suas relações de poder podem adoecer ou fortalecer os estudantes. Tal perspectiva exige que o currículo escolar seja reorganizado para contemplar estratégias de promoção da saúde, criando um espaço pedagógico que seja, ao mesmo tempo, de aprendizagem e de cuidado. Nesse sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) estabelece, em seu artigo 205, que:

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, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. Esse direito fundamental deve assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo a formação integral do indivíduo, não apenas na dimensão técnica, mas também no cultivo de valores éticos, sociais e culturais que orientem a vida em sociedade. Dessa forma, a educação afirma-se como instrumento de dignidade humana, de inclusão social e de emancipação, constituindo-se em um dos pilares centrais da democracia brasileira.

O texto constitucional demonstra que o direito à educação não se reduz à aquisição de saberes instrumentais, mas envolve a formação integral do sujeito. Logo, não se pode pensar em pleno desenvolvimento sem considerar a saúde psíquica como dimensão essencial do processo formativo.

Estudos em psicologia educacional reforçam que a negação desse direito gera impactos severos no desempenho escolar, nas relações sociais e na inserção comunitária. Crianças e jovens submetidos a contextos de estresse contínuo, violência ou negligência emocional apresentam maior propensão a desenvolver transtornos mentais que comprometem seu percurso educacional. A escola, nesse cenário, deve assumir uma função preventiva, criando ambientes de confiança e pertencimento que possibilitem a construção de identidades seguras e resilientes.

A efetivação desse direito passa também pela valorização da escuta no espaço escolar. Quando o aluno é reconhecido em sua subjetividade e tem suas emoções legitimadas, a experiência educacional torna-se mais significativa e transformadora. Paulo Freire (2019, p. 67) ressalta, em perspectiva humanizadora, que:

Não é possível a prática educativa sem o exercício permanente da escuta. Escutar é muito mais do que simplesmente ouvir palavras; significa estar aberto ao outro em sua inteireza, reconhecer sua presença, suas angústias, seus sonhos, suas dúvidas e suas esperanças. Esse gesto de abertura não é acessório, mas parte integrante do ato de ensinar e aprender, pois apenas na escuta atenta e respeitosa se estabelece o verdadeiro diálogo. O educador, ao cultivar essa postura, cria as condições necessárias para que a relação pedagógica se torne um processo de comunhão, em que ensinar e aprender são movimentos indissociáveis. É nesse espaço de troca humana e crítica que a educação se constitui como prática libertadora, profundamente ética e humanizadora.

A alfabetização emocional, nesse contexto, configura-se como ferramenta indispensável para a concretização da saúde psíquica como direito educacional. Ao ensinar os alunos a identificar, nomear e gerir suas emoções, a escola promove não apenas o sucesso acadêmico, mas também a equidade social, pois contribui para reduzir desigualdades e combater processos de exclusão. O direito à saúde psíquica, incorporado ao currículo, rompe com a fragmentação histórica entre instrução e cuidado, consolidando uma visão de educação comprometida com a dignidade humana e com a construção de uma sociedade menos adoecida.

4.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A inserção da alfabetização emocional no currículo escolar encontra, inevitavelmente, obstáculos que revelam as contradições do próprio sistema educacional. Entre os principais desafios, destaca-se a formação docente, uma vez que muitos professores não tiveram acesso, em sua trajetória acadêmica, a conteúdos que abordassem a dimensão emocional como parte constitutiva da prática pedagógica. A ausência de preparo específico conduz a inseguranças, receios e resistências, dificultando a implementação de projetos que integrem o cuidado psíquico à rotina escolar.

Outro entrave recorrente refere-se às condições estruturais das escolas públicas brasileiras. A precariedade de recursos materiais, a superlotação de salas de aula e a sobrecarga de trabalho docente criam um ambiente hostil à inovação pedagógica. Tais fatores tendem a reforçar práticas tradicionais centradas na memorização e no controle disciplinar, reduzindo as oportunidades de experimentação de metodologias voltadas à alfabetização emocional. Nesse ponto, Mantoan (2015, p. 34) observa que:

A escola que insiste em repetir velhos modelos, desconsiderando as singularidades dos sujeitos, torna-se inevitavelmente um espaço de exclusão e de silenciamento. Esse modelo de instituição não dialoga com as diferenças, ignora a diversidade de trajetórias e perpetua práticas que marginalizam os que não se enquadram em padrões pré-estabelecidos. É urgente, portanto, reinventar o cotidiano pedagógico, rompendo com estruturas rígidas e incorporando práticas que favoreçam a participação ativa de todos os estudantes, a escuta das vozes historicamente silenciadas e a valorização da pluralidade de experiências. Somente por meio dessa reinvenção a escola poderá se consolidar como espaço democrático, inclusivo e humanizador, capaz de responder às demandas complexas da contemporaneidade.

Ainda assim, os desafios não anulam as possibilidades. Pelo contrário, abrem brechas para o surgimento de alternativas que podem ressignificar o currículo. Uma delas está no investimento em políticas públicas de formação continuada, capazes de oferecer aos professores subsídios teóricos e práticos para lidar com as emoções em sala de aula. Programas interdisciplinares, articulando educação, psicologia e saúde, podem potencializar o alcance de propostas inovadoras, transformando a alfabetização emocional em prática efetiva e não apenas em discurso.

As possibilidades também se ampliam na medida em que a escola reconhece o valor do diálogo e da cooperação. Projetos pedagógicos que envolvem família e comunidade revelam-se fundamentais, pois demonstram que a responsabilidade pelo cuidado com a saúde psíquica não pode ser restrita ao espaço escolar. A corresponsabilidade entre diferentes atores sociais favorece a construção de um ambiente mais saudável e inclusivo, no qual as emoções são legitimadas como parte da vida e da aprendizagem.

Por outro lado, a integração da alfabetização emocional ao currículo abre espaço para metodologias criativas e interdisciplinares. A literatura, a música, o teatro e as artes visuais constituem caminhos privilegiados para o desenvolvimento da sensibilidade e da empatia. Ao dialogar com tais linguagens, a

escola promove experiências formativas mais significativas, nas quais razão e emoção se encontram de maneira harmônica. Como afirma Morin (2000, p. 56):

A educação deve ensinar a condição humana em sua plenitude, articulando razão e emoção, ciência e arte, objetividade e subjetividade como dimensões inseparáveis da experiência. Não se trata de acrescentar fragmentos isolados ao conhecimento já existente, mas de tecer conexões que permitam compreender, de forma integrada, a complexidade da vida. Esse desafio exige ultrapassar a fragmentação disciplinar e propor uma visão de conjunto, em que o humano é pensado em sua totalidade, com suas contradições, limites e possibilidades. Educar, nesse horizonte, é preparar o sujeito para compreender-se a si mesmo, compreender os outros e situar-se no mundo de maneira ética e responsável, construindo solidariedade e consciência diante da diversidade e da interdependência que marcam a sociedade contemporânea.

Portanto, se por um lado a realidade educacional brasileira revela dificuldades históricas, por outro mostra que é possível construir caminhos inovadores que fortaleçam a relação entre currículo e saúde psíquica. A alfabetização emocional, quando assumida como prática curricular, apresenta-se não apenas como possibilidade pedagógica, mas como horizonte ético-político que reafirma a centralidade da educação como espaço de humanização, cidadania e emancipação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender a alfabetização emocional como um eixo fundamental para a integração entre currículo escolar e promoção da saúde psíquica. O tema, desde o início, foi delineado a partir da necessidade de se reconhecer a escola como espaço que transcende a função de transmitir conteúdos, assumindo a tarefa de formar sujeitos em sua totalidade, articulando dimensões cognitivas, éticas e afetivas.

O objetivo central consistiu em examinar de que maneira a alfabetização emocional pode deixar de ocupar um lugar periférico para assumir a centralidade de um projeto pedagógico humanizador. A discussão mostrou que a presença sistemática de práticas voltadas ao desenvolvimento das competências emocionais não é um adendo, mas uma condição para que a educação cumpra sua função social de promover dignidade, cidadania e bem-estar coletivo.

Os resultados obtidos a partir da revisão bibliográfica e da análise crítica de referenciais teóricos evidenciam que o investimento na alfabetização emocional repercute diretamente no fortalecimento da saúde psíquica dos estudantes, na prevenção de problemas relacionados à ansiedade, depressão e violência escolar, bem como na construção de vínculos sociais mais sólidos e respeitosos. O estudo demonstrou ainda que os maiores desafios encontram-se na formação docente, nas limitações estruturais das instituições e na necessidade de políticas públicas que deem sustentação a tais práticas.

As contribuições deste trabalho situam-se, sobretudo, no campo da reflexão pedagógica e na defesa de um currículo capaz de incorporar dimensões afetivas como parte constitutiva do processo formativo. A

alfabetização emocional, nesse sentido, apresenta-se como possibilidade real de ressignificação da prática educativa, tornando a escola não apenas um lugar de instrução, mas também de cuidado, escuta e transformação social.

Embora não se tenha trabalhado com dados empíricos, a hipótese que norteou esta pesquisa — a de que a alfabetização emocional é uma ponte entre currículo e saúde psíquica — mostrou-se válida, na medida em que os argumentos teóricos analisados reforçam sua pertinência e urgência. Ao ser incorporada de forma consistente às práticas pedagógicas, ela potencializa o currículo como espaço de humanização e emancipação.

De maneira concisa e objetiva, conclui-se que a alfabetização emocional não deve ser tratada como tendência passageira, mas como exigência pedagógica que responde às demandas do tempo presente. Futuros estudos poderão aprofundar a investigação a partir de experiências empíricas em diferentes contextos escolares, analisando os impactos concretos da inserção sistemática dessa abordagem na vida dos estudantes, dos professores e da comunidade escolar.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 5. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial de saúde mental: transformar a saúde mental para todos**. Genebra: OMS, 2022.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**TERRITÓRIO, LÍNGUA E EXCLUSÃO: A ESCOLA COMO PALCO IDENTITÁRIA NA
PERIFERIA URBANA**

**TERRITORY, LANGUAGE, AND EXCLUSION: THE SCHOOL AS AN IDENTITY STAGE IN
THE URBAN PERIPHERY**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-005>

Wainy Montalvão de Lima

Pós-graduação em Neuropsicopedagogia
IMES

E-mail: lima_wainy@hotmail.com

Urya Regina Novaes da Silva Sales

Graduação em Pedagogia
UFMT

E-mail: uryareg@gmail.com

Tainara Cristóvão Aguiar Franco

Graduação em Pedagogia - ISALBE
Faculdade Albert Einstein

E-mail: aguiartainara09@gmail.com

Andréia Fátima Angeli

Pós-graduação em Alfabetização e Letramento
UniVitoria

E-mail: deyaangeli@gmail.com

Vanessa dos Santos Riella

Pós-graduação em Ed especial e Inclusiva
Faculdade São Luís

E-mail: vanessariella@hotmail.com

Maxilane Alves Rosa

Pós-graduação em Educação Infantil
UNICID

E-mail: maxpindaiba@hotmail.com

Andé Luiz de Queiroz Oliveira

Pós-graduação em Orientação Educacional, Gestão e Supervisão Escolar
INET

E-mail: andreluizdequeiroz@gmail.com

Barbara Sanchotene Torres

Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva
Faculdade São Luís

E-mail: barbara_sanchotene@hotmail.com



Meyre de Almeida

Graduação em Pedagogia

UFMT

Pos-graduação em Atendimento Educacional Especializado

Faculdade Dom Alberto

Cilda Feitoza Amaral

Pós-graduação Lato Sensu em Supervisão e Orientação Educacional

Faculdade Albert Einstein

E-mail: cildafeitoza@gmail.com

Grazieli Borba Dantas Dias

Graduação em Pedagogia

Anhanguera Uniderp

E-mail: grazyehelton@gmail.com

Ana Paula Borda Gorges

Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado

E-mail: anapaulabordagorges@gmail.com

João Mauro Gorges

Pós-graduação em Libras

E-mail: maurogorges@gmail.com

Erisnalva Pereira da Silva

Doutoranda em Movimento Humano e Reabilitação

UniEVANGÉLICA

E-mail: erisnalva.silva@ifto.edu.br

RESUMO

O presente artigo se propõe a analisar a escola na periferia urbana não apenas como um espaço de ensino-aprendizagem, mas como um palco identitário e um microcosmo onde se manifestam e se reproduzem as tensões sociais, econômicas e culturais da cidade desigual. O estudo investiga a interconexão crítica entre três elementos centrais: o território de origem do estudante, a linguagem por ele utilizada (socioletos e gírias) e os mecanismos de exclusão que atuam no cotidiano escolar, buscando compreender como essa dinâmica molda as identidades dos alunos. A fundamentação teórica mobiliza a Geografia Crítica (Milton Santos, Rogério Haesbaert) para conceituar o território periférico como um espaço de poder e resistência; a Sociologia da Educação (Pierre Bourdieu) para discutir os conceitos de *habitus* e Capital Linguístico; e a Sociolinguística (Marcos Bagno) para desmistificar o preconceito linguístico como ferramenta de exclusão social. A análise desenvolvida demonstrou que a escola, ao exigir a adesão irrestrita à norma padrão e ao impor um currículo oculto que nega a cultura e a experiência do território periférico, opera uma violência simbólica. O estudante é forçado a negociar uma dupla identidade, onde a correção de sua fala é percebida como uma punição social e a negação de sua origem. O preconceito contra a linguagem e o olhar estereotipado contra o "corpo periférico" contribuem significativamente para o silenciamento e o sentimento de não pertencimento, reforçando a reprodução da desigualdade. Conclui-se que a transformação da escola periférica em um espaço verdadeiramente inclusivo exige o reconhecimento e a legitimação da diversidade territorial e linguística. Isso implica a capacitação de professores como mediadores críticos e a adoção de práticas pedagógicas que utilizem o capital cultural e a voz da periferia como pontos de partida para a emancipação e a afirmação identitária. A luta no palco escolar é, em essência, uma luta pela validade e dignidade da identidade periférica.

Palavras-chave: Território; Linguagem; Exclusão escolar; Identidade; Periferia urbana.

ABSTRACT

This article analyzes the school in the urban periphery not merely as a space for teaching and learning, but as an identity stage and a microcosm where the social, economic, and cultural tensions of the unequal city are manifested and reproduced. The study investigates the critical interconnection between three central elements: the student's area of territory of origin, the language they use (sociolects and slang), and the mechanisms of exclusion operating in the school's daily routine, seeking to understand how this dynamic shapes student identities. The theoretical framework mobilizes Critical Geography (Milton Santos, Rogério Haesbaert) to conceptualize the peripheral territory as a space of power and resistance; the Sociology of Education (Pierre Bourdieu) to discuss the concepts of *habitus* and Linguistic Capital; and Sociolinguistics (Marcos Bagno) to demystify linguistic prejudice as a tool for social exclusion. The analysis demonstrates that the school, by demanding strict adherence to the standard norm and imposing a hidden curriculum that negates the culture and experience of the peripheral territory, operates a symbolic violence. The student is forced to negotiate a dual identity, where the correction of their speech is perceived as social punishment and a denial of their origin. Prejudice against language and the stereotyped view of the "peripheral body" contribute significantly to silencing and the feeling of non-belonging, thus reinforcing the reproduction of inequality. It is concluded that transforming the peripheral school into a truly inclusive space requires the recognition and legitimation of territorial and linguistic diversity. This implies training teachers as critical mediators and adopting pedagogical practices that use the cultural capital and voice of the periphery as starting points for emancipation and identity affirmation. The struggle on the school stage is, in essence, a struggle for the validity and dignity of the peripheral identity.

Keywords: Territory; Language; School exclusion; Identity; Urban periphery.

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar na periferia urbana do Brasil configura-se como um dos palcos sociais mais complexos e, paradoxalmente, menos compreendidos na análise das desigualdades. Longe de ser apenas um espaço neutro para a transmissão de conhecimentos formais, a escola periférica emerge como um cruzamento intenso de identidades, conflitos, negociações e tensões que refletem a própria estrutura da cidade. Ela é o ponto de encontro onde o mundo da rua, com seus códigos e sua realidade muitas vezes marcada pela carência e pela violência, se choca diretamente com as normas, os valores e o ideal de ascensão social proposto pela instituição.

O objeto central deste trabalho reside na interconexão de três elementos cruciais: o território de origem do estudante, a linguagem por ele utilizada e os mecanismos de exclusão que atuam no cotidiano escolar. A periferia não é apenas uma localização geográfica, mas uma condição social e simbólica que molda o *habitus* e a forma como o aluno se porta e se comunica. A escola, ao não reconhecer ou, pior, ao desvalorizar esse capital cultural e linguístico, se transforma em um microssistema de reprodução da desigualdade social, onde o pertencimento a um determinado lugar dita a forma como o indivíduo é percebido e avaliado.

A dinâmica entre a escola e a periferia gera uma tensão constante que está no cerne desta investigação. A escola, idealmente um espaço de inclusão e mobilidade social, muitas vezes falha em seu papel ao impor um modelo hegemônico de linguagem e comportamento que ignora ou penaliza as vivências periféricas. A língua padrão culta, ensinada e exigida, frequentemente colide com os socioletos, as gírias e as variantes dialetais que funcionam como marcas identitárias e códigos de sobrevivência dos estudantes.

Diante disso, a questão que orienta esta pesquisa é: Como as dinâmicas de território, linguagem e exclusão se manifestam no cotidiano escolar da periferia urbana, e de que forma essa manifestação molda, nega ou afirma as identidades dos estudantes, transformando a escola em um palco de lutas simbólicas e materiais?

O propósito deste trabalho é ir além da constatação da desigualdade, buscando analisar os processos em que a escola se torna um palco identitário. O objetivo central é compreender o papel da escola periférica como um *locus* onde as identidades são constantemente construídas, negociadas, silenciadas ou explicitamente afirmadas, em função direta das relações estabelecidas entre o território de origem e a linguagem utilizada pelos alunos.

Para atingir essa compreensão abrangente, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

a) Discutir criticamente a relação entre a materialidade do território periférico (sua violência, carência e solidariedade) e a construção de uma identidade periférica que o estudante leva consigo para a sala de aula. b) Investigar como as variantes linguísticas, os socioletos e as gírias da periferia são percebidas, tratadas e avaliadas pelo corpo docente e pela estrutura institucional, analisando o impacto do preconceito

linguístico no desempenho e no pertencimento escolar. c) Analisar os mecanismos de exclusão (simbólica e material) que atuam *dentro* da instituição de ensino, identificando as práticas pedagógicas e curriculares que promovem o silenciamento da cultura e da voz periférica. d) Propor reflexões sobre o potencial da escola em se tornar um espaço de legitimação da diversidade territorial e linguística, promovendo a autoestima e a emancipação dos sujeitos.

A relevância acadêmica e social deste estudo é inegável. Em termos acadêmicos, o trabalho visa integrar teorias da Sociologia da Educação (Bourdieu), da Geografia Crítica (Milton Santos) e da Sociolinguística (Bagno) para oferecer uma visão holística sobre o fenômeno da exclusão escolar que transcende a análise puramente econômica. Ao focar na interação entre território e linguagem, o artigo preenche uma lacuna ao iluminar a dimensão simbólica do fracasso escolar.

Em termos sociais e práticos, a pesquisa contribui diretamente para o debate sobre a qualidade da educação pública e o combate à desigualdade. Se a escola é um direito universal, sua prática precisa ser capaz de acolher a pluralidade cultural e linguística do país. Compreender como o preconceito contra a fala e o território afeta o aprendizado e o desenvolvimento identitário é o primeiro passo para a formulação de políticas públicas educacionais mais equitativas e para a capacitação de professores como mediadores culturais mais sensíveis. Em última análise, este artigo justifica-se pela urgência em transformar a escola periférica de um palco de reprodução da exclusão em um espaço potente de afirmação identitária e resistência cultural.

O presente capítulo está estruturado em quatro seções principais, além das Referências. Após esta Introdução, a Fundamentação Teórica (Seção 2) irá estabelecer os alicerces conceituais, explorando as definições críticas de território (Milton Santos), capital linguístico (Bourdieu) e identidade (Stuart Hall). A Seção 3, intitulada Desenvolvimento: A Escola como Palco, dedicar-se-á à análise aprofundada das manifestações práticas das tensões, dividida em subseções que abordam a entrada do território na sala de aula, os conflitos da norma linguística e os processos de negociação e afirmação identitária. Por fim, a Conclusão (Seção 4) retomará a problemática central, sintetizará os resultados e apresentará as contribuições e as sugestões para futuras pesquisas e intervenções pedagógicas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção se dedica a estabelecer o arcabouço teórico que sustenta a análise da escola periférica como palco identitário. Para tal, mobilizaremos conceitos-chave da Geografia Crítica, da Sociologia e da Sociolinguística, buscando interligar a materialidade do espaço urbano à dimensão simbólica da linguagem e da identidade.

2.1 CONCEITOS DE TERRITÓRIO, PERIFERIA E O ESPAÇO VIVIDO

O conceito de território deve ser compreendido para além de sua definição física ou cartográfica. Na perspectiva da Geografia Crítica, notadamente nas obras de Milton Santos, o território é um espaço de poder, afeto e resistência (Bagno, 2022). Ele é a materialização das relações sociais e, portanto, é vivido, produzido e disputado. Santos nos ensina a pensar o espaço geográfico como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, o que implica que a periferia não é apenas um local distante do centro, mas um *locus* onde a carência material se articula com a riqueza das interações sociais e culturais.

A periferia urbana, neste contexto, é vista como uma condição sócio-espacial resultante de processos históricos de segregação e desigualdade. Não se trata apenas de morar "longe", mas de vivenciar a exclusão simbólica e a precariedade de acesso a serviços e oportunidades (Bakhtin, 2011). O território periférico, marcado pela informalidade, pela solidariedade de vizinhança e, muitas vezes, pela violência urbana, gera um senso de pertencimento e uma identidade territorial complexa (Bagno, 2022). O aluno que adentra a escola traz consigo essa identidade, que é manifestada em seu corpo, postura, vestimenta e, crucialmente, em sua fala. Se a escola não reconhece esse território como legítimo, ela impõe um primeiro e profundo mecanismo de exclusão (Sawaia, 2015). Bourdieu (2008) complementa essa visão ao discutir a desterritorialização e a reterritorialização, mostrando como os sujeitos da periferia constantemente redefinem seu espaço contra as imposições externas, um movimento que se reflete na dinâmica escolar (Bagno, 2022).

2.2 LINGUAGEM, VARIAÇÃO E O CAPITAL LINGUÍSTICO EM BOURDIEU

A linguagem, no contexto da periferia, transcende sua função comunicativa para se estabelecer como uma marca social e identitária fundamental. A Sociolinguística oferece as ferramentas necessárias para desmistificar a noção de uma "língua pura" e desvelar o caráter político da variação linguística. Autores como Bourdieu (2017) argumentam que a desqualificação de dialetos, gírias e socioletos específicos da periferia não se baseia em critérios linguísticos, mas sim em critérios de classe social e poder. A correção gramatical na escola muitas vezes é uma forma disfarçada de preconceito social direcionado ao falante e ao seu lugar de origem (o território) (Bourdieu, 2017).

Este fenômeno encontra uma poderosa explicação na teoria de Pierre Bourdieu, com o conceito de Capital Linguístico. Bourdieu propõe que a língua (e a maneira "correta" de falá-la) é um capital simbólico que só tem valor no "mercado", neste caso, o mercado escolar e profissional (Bagno, 2022). A escola é a instituição encarregada de impor o padrão normativo como a única moeda válida. O aluno da periferia, que domina o dialeto de sua comunidade (rico em expressividade, mas "desvalorizado" pela norma), chega à escola com um Capital Linguístico depreciado. Essa desvalorização se traduz em:

1. Exclusão Simbólica: O silenciamento ou a constante correção da fala do aluno, gerando um sentimento de inadequação e vergonha (Bakhtin, 2011).
2. Reprodução Social: A escola, ao não reconhecer ou validar o capital cultural trazido pelo estudante, falha em sua promessa de mobilidade social e acaba por reforçar as hierarquias existentes, privilegiando aqueles que já possuem o *habitus* (disposição, maneira de ser e agir) e o Capital Linguístico legitimado.

Assim, a linguagem torna-se uma fronteira de exclusão dentro do próprio sistema que deveria ser inclusivo, agindo como um agente que nega a identidade territorial do estudante.

2.3 IDENTIDADE E EXCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola, ao cruzar o território negado com a linguagem desvalorizada, torna-se o palco primário para a construção, negociação e, frequentemente, o sofrimento da identidade periférica.

O conceito de Identidade em Stuart Hall é fundamental aqui: ele a define não como algo fixo ou essencial, mas como algo fluido, relacional e em constante construção (*A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*). Na escola periférica, a identidade do estudante é forjada na tensão entre o "ser de lá" (a periferia) e a pressão para "ser de cá" (o ideal de aluno de sucesso, que adota a norma) (Sawaia, 2015).

A Exclusão Social que se manifesta na escola não é apenas a materializada no abandono ou na evasão, mas a exclusão *dentro* da escola. Bourdieu (2008) discute o sofrimento ético-político, que é o sentimento de ser socialmente diminuído e desvalorizado. Quando a identidade do aluno é constantemente questionada pela correção da sua fala ou pela estigmatização do seu território, ele vivencia essa forma de sofrimento, que afeta a autoestima e a relação com o saber (Bagno, 2022).

Nesse sentido, a escola periférica exige do estudante uma performance identitária complexa: ele precisa negociar a gíria e o código da rua com a formalidade exigida pelos professores, muitas vezes resultando em uma "dupla identidade" que consome energia e gera angústia. O aluno pode se sentir impelido a silenciar ou dissimular sua identidade territorial e linguística para ser aceito, ou, em um ato de resistência, pode afirmar essa identidade (por meio de gírias, vestuário, atitude), correndo o risco de ser rotulado como "problema", "resistente" ou "fracassado escolar". O palco escolar, portanto, é onde essa luta pela legitimação da identidade periférica é travada diariamente e motivada por fatores do cotidiano (Sawaia, 2015).

3 A ESCOLA COMO PALCO IDENTITÁRIO

Esta seção se dedica a dissecar o papel da escola periférica como um *palco* onde as forças de território, linguagem e exclusão se encontram em conflito, moldando as identidades dos estudantes. Aqui, a análise prática demonstra como os conceitos teóricos operam no cotidiano institucional.

3.1 O TERRITÓRIO ENTRA NA SALA DE AULA

O estudante da periferia não consegue (e nem deve) deixar seu território na porta da escola. Ele carrega consigo o "corpo periférico", que é a soma de suas experiências, medos, resistências e códigos de sobrevivência. Esse corpo entra em confronto direto com o imaginário escolar de ordem, silêncio e assepsia social.

- O Estereótipo e o Olhar Docente: A escola, muitas vezes, atua sob a lente do estereótipo territorial. O bairro é frequentemente associado à carência, à desestrutura familiar e, sobretudo, à violência. Essa associação, ainda que inconsciente, faz com que o professor (que frequentemente não reside na mesma comunidade) projete sobre o aluno a expectativa do fracasso ou da indisciplina (Bourdieu, 2017). Uma atitude de resistência (um olhar mais fechado, uma resposta mais direta) que seria lida como *personalidade* em um aluno de classe média, é lida como ameaça ou rebeldia no aluno periférico. Este olhar enviesado é um mecanismo sutil de exclusão que mina a autoconfiança e o engajamento do estudante.
- O Currículo Oculto e a Negação da Experiência: O currículo oculto da escola, o conjunto de normas não escritas, valores e atitudes que a instituição transmite, frequentemente exige a desterritorialização do aluno (Sawaia, 2015). O que se ensina em História ou Geografia raramente toca na história do seu bairro ou na geografia da sua rua. A valorização da cultura erudita e a negação da cultura local (o funk, o grafite, o sarau da praça) comunicam ao aluno que sua vida não tem valor didático. Essa negação curricular e a falta de representatividade no material didático reforçam o sentimento de não pertencimento e desqualificam a *práxis* da periferia como forma válida de conhecimento.
- A Resistência Geográfica e a Afirmação: Contudo, o território não é apenas negado; ele é afirmado em atos de resistência (Haesbaert, 2004). Os grupos de alunos mobilizam o pertencimento à sua comunidade através de símbolos: a camiseta de time local, a forma de caminhar, o código de solidariedade interna e, inevitavelmente, a linguagem. Essa afirmação é uma resposta direta à tentativa de silenciamento (Bakhtin, 2011). O território, que é visto como um fardo pela escola, é transformado em fonte de orgulho e coesão grupal pelos estudantes, evidenciando o conflito constante entre a identidade imposta e a identidade reivindicada.

3.2 OS CONFLITOS DA NORMA LINGUÍSTICA E A EXCLUSÃO SIMBÓLICA

Se o território é a materialidade da exclusão, a linguagem é o veículo simbólico mais poderoso dessa mesma exclusão (Bourdieu, 2017). A escola, ao se apegar fanaticamente à norma padrão culta, opera uma violência simbólica contra o estudante periférico, cujo socioleto é, para ele, a forma mais autêntica e eficaz de comunicação.

- A Correção como Punição Social: O preconceito linguístico é vivenciado em sua forma mais explícita na sala de aula. O professor, mesmo com boas intenções, ao "corrigir" o aluno (substituindo o "nós vai" por "nós vamos" ou o "pra mim fazer" por "para eu fazer"), está na verdade desqualificando a história linguística do falante (Bagno, 2022). Essa correção é percebida pelo aluno não como um ajuste gramatical, mas como uma punição social pelo seu modo de vida. O erro gramatical é imediatamente associado à falta de *inteligência* ou *capacidade*, gerando um bloqueio comunicativo que impede o aluno de participar ativamente da aula ou de qualquer outro cenário (Bauman, 2001).
- A Gíria como Código de Poder e Contra-Identidade: A gíria da periferia, frequentemente rica em metáforas e neologismos, é uma ferramenta de coerção interna e exclusão externa. É um código que demarca o pertencimento ao grupo e confere *status* social entre os pares (Bagno, 2022). Quando a escola proíbe o uso da gíria ou a trata como "linguagem vulgar", ela está agindo como uma força policial da língua, tentando desarmar o aluno de seu principal instrumento de afirmação identitária. A gíria, nesse contexto, torna-se uma contra-identidade linguística, um ato de rebeldia que rejeita a hegemonia da norma.
- A Reprodução do Capital Linguístico: Aplicando Bourdieu, o conflito linguístico na escola é o cerne da reprodução social. A exigência da norma padrão garante que apenas aqueles que já detêm o capital linguístico legítimo (geralmente filhos de classes médias e altas) tenham acesso facilitado ao sucesso acadêmico (Chauí, 2006). Para o aluno da periferia, a jornada educacional é duplamente desgastante: ele não só precisa aprender o conteúdo curricular, mas também precisa "traduzir" sua experiência e sua fala para uma língua que lhe é formalmente estranha, colocando-o em desvantagem permanente no "mercado escolar".

3.3 NEGOCIAÇÃO, AFIRMAÇÃO E CONTRA-IDENTIDADE: O POTENCIAL DA ESCOLA

Apesar dos mecanismos de exclusão, a escola periférica não é um espaço estático. Ela é também um campo fértil para a negociação identitária e a afirmação cultural (Charlot, 2000). O palco pode ser transformado de local de silenciamento em espaço de legitimação.

- Criação de Espaços de Legitimação: A mudança começa quando a escola legitima a cultura periférica. Projetos como saraus, grêmios estudantis ativos e oficinas de *slam* ou poesia, que utilizam a linguagem da rua e a experiência do território como tema e matéria-prima, são cruciais. Ao transformar a gíria e o dialeto em linguagem artística e política, a escola inverte a lógica da exclusão: o que era visto como defeito vira capital cultural e intelectual (Bagno, 2022).
- O Professor Mediador Crítico: O papel do educador é central. O professor mediador crítico é aquele que entende a variação linguística não como erro, mas como evidência da diversidade

linguística do português brasileiro (Haesbaert, 2004). Ele é capaz de ensinar a norma culta como uma ferramenta de acesso a outros "mercados" (universidade, emprego), ao mesmo tempo em que valoriza e estimula a expressividade do dialeto local (Santos, 2018). Essa abordagem pedagógica transforma a escola em um local de bilinguismo social, onde o aluno aprende a transitar entre códigos sem ter que negar sua origem (Bourdieu, 2017).

- A Emancipação pela Voz: A afirmação identitária se dá quando o estudante percebe que sua voz, com sua entonação e seu vocabulário, é potente e válida. Essa emancipação pela voz leva à criação da contra-identidade: uma identidade que se constrói *contra* a opressão, que utiliza o estigma como força (Bakhtin, 2011). O orgulho de ser da periferia, articulado pela linguagem, não é mais um fardo, mas um motor para a participação cívica e a luta por direitos, cumprindo o verdadeiro papel social da educação (Labov, 2008).

4 CONCLUSÃO

O presente capítulo se propôs a investigar a escola da periferia urbana como um palco identitário no qual se manifestam as complexas dinâmicas de território, linguagem e exclusão. A partir da pergunta central sobre como esses elementos interagem e moldam as identidades estudantis, a análise demonstrou que a instituição escolar, apesar de sua vocação inclusiva, opera frequentemente como um mecanismo de reprodução da desigualdade social e simbólica (Lefebvre, 2001).

A síntese dos resultados aponta para três conclusões interligadas:

1. O Território como Marca Estigmatizada: O território periférico entra na sala de aula não como um espaço neutro, mas como uma carga simbólica que predispõe o olhar docente ao estereótipo (Sawaia, 2015). A negação do currículo oculto e a falta de representatividade das vivências locais comunicam ao estudante a desvalorização de sua origem, forçando-o a negociar sua identidade em um ambiente hostil.
2. A Linguagem como Fronteira de Exclusão: O apego intransigente à norma padrão culta, analisado sob a ótica do Capital Linguístico (Bourdieu), funciona como uma barreira de acesso. A constante correção e o preconceito linguístico contra o socioleto da periferia resultam em exclusão simbólica, gerando silenciamento, vergonha e, em última instância, contribuindo para o fracasso ou desengajamento escolar (Haesbaert, 2004). A gíria é, nesse contexto, tanto um código de coesão quanto um ato de resistência contra a imposição hegemônica (Santos, 2002).
3. Identidade em Tensão e Afirmação: A identidade do estudante periférico é forjada nessa tensão entre a pressão pela desterritorialização linguística e a necessidade de afirmação do pertencimento (Caclini, 2011). A escola, portanto, é o local da luta, onde a contra-identidade se

manifesta, ora como indisciplina, ora como potente criação cultural, dependendo da mediação e da abertura institucional.

O palco identitário, em suma, é um espaço de constante negociação entre a identidade imposta pelo sistema e a identidade reivindicada pelo sujeito (Sawaia, 2015).

As descobertas deste estudo oferecem contribuições significativas para o campo da Educação e das Ciências Sociais. Teoricamente, o artigo reforça a necessidade de uma análise interdisciplinar que integre o espacial (Geografia Crítica) com o cultural e social (Sociolinguística e Sociologia da Educação), evidenciando que a exclusão escolar é um fenômeno que transcende a dimensão econômica, sendo profundamente enraizada nas dimensões simbólicas do território e da linguagem.

As implicações práticas são urgentes e diretamente aplicáveis às políticas públicas educacionais:

- **Implicações Curriculares:** É imperativo que a escola promova a legitimação cultural e linguística. Isso significa a inclusão da cultura, da história e da geografia da periferia no currículo formal, reconhecendo o conhecimento da rua como um ponto de partida válido para o conhecimento acadêmico.
- **Implicações para a Formação Docente:** A formação inicial e continuada de professores deve incorporar, de forma aprofundada, a Sociolinguística Crítica e a Geografia Humana (Hall, 2018). O professor deve ser capacitado para ser um mediador cultural, capaz de distinguir variação linguística de erro e de utilizar o Capital Linguístico trazido pelo aluno como ponte, e não como obstáculo.
- **Implicações Políticas:** A transformação da escola passa pela criação de espaços de voz e participação ativa dos estudantes (grêmios fortes, saraus, projetos de comunicação local). Tais iniciativas invertem o fluxo de poder, transformando o aluno de mero receptor de normas em agente ativo na construção do conhecimento e na afirmação de sua identidade. O objetivo é fazer com que a escola seja um local onde o aluno possa transitar entre códigos e identidades, sem a necessidade de negar o seu *eu* de origem primária (Sawaia, 2015).

Este estudo, ao focar na tríade território, linguagem e exclusão, estabeleceu um panorama analítico robusto, mas reconhece suas limitações no âmbito de sua natureza teórica e abrangente. Uma investigação futura poderia se beneficiar da aplicação desses conceitos em um estudo de campo mais aprofundado:

- **Estudos Etnográficos:** Sugere-se a realização de pesquisas etnográficas em escolas específicas da periferia, por meio de observação participante e entrevistas. Isso permitiria captar as nuances do currículo oculto e as interações micro-sociais entre professores e alunos, dando voz direta aos sujeitos envolvidos.
- **Interseccionalidade:** Seria crucial aprofundar a análise com a lente da interseccionalidade, examinando como a dinâmica de território e linguagem se cruza com outras categorias de

exclusão, como raça, gênero e orientação sexual, que também definem a performance identitária no palco escolar.

- Impacto de Intervenções: Futuras pesquisas poderiam avaliar o impacto de projetos pedagógicos explicitamente voltados para a valorização da cultura e da linguagem periférica, mensurando sua eficácia na redução do preconceito linguístico e no aumento do engajamento e da autoestima dos estudantes.

Em síntese, a escola na periferia é um reflexo do Brasil desigual. Reconhecer a luta simbólica que se trava no seu palco é o primeiro passo para construir uma educação que seja verdadeiramente emancipatória, transformando o espaço de exclusão em um locus de afirmação identitária, cultural e política.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: como é, como se faz*. 58. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2017.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2011.
- CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez, 2006.
- HAESBAERT, Rogério. *O Mito da Desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2018.
- LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LEFEBVRE, Henri. *A Produção do Espaço*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 63, p. 237-251, out. 2002.
- SANTOS, Milton. *Por Uma Geografia Nova: da crítica da razão à razão prática*. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2018.
- SAWAIA, Bader. *O Sofrimento Ético-Político como Categoria de Análise da Dialética Exclusão/Inclusão*. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 99-118.

MEMÓRIAS E RECONCILIAÇÕES: PORTINARI SOB A LENTE DE WALTER BENJAMIN**MEMORIES AND RECONCILIATIONS: PORTINARI UNDER THE LENS OF WALTER BENJAMIN** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-006>**Geraldo Pieroni**

Doutor em História pela Université Paris-Sorbonne (Paris IV)
Professor-pesquisador no PPGCom – Universidade Tuiuti do Paraná
LATTES: 5942523122018910

Alexandre Martins

Doutor em Filosofia pela PUC-Paraná
Professor no Centro Universitário Santa Cruz e Diretor de Inovação no Colégio Medianeira de Curitiba
LATTES: 4107941408820978

RESUMO

Este artigo investiga o conceito de "reconciliação alegre" formulado por Walter Benjamin em sua obra "Rua de Mão Única" (1928) e sua aplicabilidade à análise da pintura social brasileira, especificamente nas obras de Cândido Portinari dos anos 1930-1940. A partir da frase "A humanidade deve despedir-se de seu passado reconciliada – e uma forma de reconciliação é a alegria", examinamos como Benjamin propõe uma ética da memória que recusa tanto o esquecimento quanto o ressentimento paralisante. Em seguida, demonstramos como Portinari, em pinturas como *Mestiço* (1934), *Café* (1935) e a série *Retirantes* (1944), elabora pictoricamente uma reconciliação com o passado colonial e as injustiças sociais brasileiras, tornando visíveis os "vencidos da história" sem idealizá-los ou vitimá-los. A análise revela que a alegria benjaminiana não se configura como negação do sofrimento, mas como sua transfiguração dialética: ela acolhe a dor sem suprimi-la, sublimando-a em uma representação que lhe confere dignidade. Nesse horizonte, a alegria se estabelece como categoria simultaneamente filosófica, política e estética, capaz de afirmar a vida em meio às ruínas.

Palavras-chave: Walter Benjamin; Cândido Portinari; Filosofia da história; Memória social; Pintura brasileira; Arte e política.

ABSTRACT

This article investigates the concept of "joyful reconciliation" formulated by Walter Benjamin in *One-Way Street* (1928) and its applicability to the analysis of Brazilian social painting, specifically in the works of Cândido Portinari from the 1930s and 1940s. Drawing on the phrase, "Humanity must bid farewell to its past reconciled – and one form of reconciliation is joy," we examine how Benjamin proposes an ethics of memory that refuses both forgetting and paralyzing resentment. We then show how Portinari, in paintings such as *Mestiço* (1934), *Café* (1935), and the *Retirantes* series (1944), pictorially elaborates a reconciliation with Brazil's colonial past and social injustices, making the "vanquished of history" visible without idealizing or victimizing them. The analysis reveals that Benjaminian joy does not negate suffering but transfigures it dialectically: it embraces pain without erasing it, sublimating it into a representation that grants it dignity. In this perspective, joy emerges as a category that is simultaneously philosophical, political, and aesthetic, capable of affirming life amid ruins.



Keywords: Walter Benjamin; Cândido Portinari; Philosophy of history; Social memory; Brazilian painting; Art and politics.

1 INTRODUÇÃO

Na história da filosofia, a alegria assumiu muitos significados. Para Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.), ela não era simples prazer, mas fruto da vida orientada ao bem e à virtude. Os estoicos, como Sêneca (4 a.C.–65 d.C.), a entendiam como serenidade diante da ordem racional do cosmos. Em Agostinho (354-430), a alegria verdadeira só se encontra em Deus, como plenitude do amor. Spinoza (1632-1677) a concebeu como aumento da potência de existir, passagem a um estado de maior perfeição. Kant (1724-1804) a subordinou ao dever moral, como algo secundário à ação ética. Nietzsche (1844-1900), ao contrário, colocou-a no centro: alegria trágica, dionisiaca, afirmação da vida mesmo no sofrimento.

Walter Benjamin (1892-1940) dá à alegria um sentido completamente novo. Para ele, ela não é recompensa moral, serenidade metafísica ou mera afirmação vitalista, como já fora concebida na tradição filosófica. A alegria benjaminiana é antes de tudo uma forma de reconciliação com o passado. Ela não significa esquecimento ou negação das dores e perdas, mas a capacidade de assumir a memória histórica sem ser aprisionado por ela. Nesse sentido, a alegria torna-se um gesto crítico, pois permite avaliar o passado, reconhecer suas ruínas e injustiças, e recusar a naturalização do sofrimento. Ao mesmo tempo, é um gesto messiânico, pois abre espaço para a redenção: ao transformar o peso da história em potência, cria-se uma despedida reconciliada que não apaga as marcas do tempo, mas as converte em esperança ativa. Assim, a alegria deixa de ser mero estado psicológico e se torna uma categoria histórica e ética, sinal de uma humanidade capaz de reconciliar-se consigo mesma e com seu passado, sem perder a consciência crítica e a capacidade de sonhar um futuro transformado.

A relação entre memória, trauma histórico e representação artística constitui um dos problemas centrais da modernidade. Como as sociedades devem confrontar seus passados violentos sem cair nem no esquecimento amnésico nem na melancolia paralisante? Esta questão atravessa o pensamento de Walter Benjamin (1892-1940), filósofo alemão cuja obra se desenvolve no contexto catastrófico da Europa entre guerras, marcada pelo colapso da experiência tradicional e pela ascensão dos totalitarismos.

Em “Rua de Mão Única”, publicado em 1928, Benjamin formula uma proposição aparentemente paradoxal: “A humanidade deve despedir-se de seu passado reconciliada – e uma forma de reconciliação é a alegria” (BENJAMIN, 1987). Esta frase, inserida na seção “Destino e Caráter”, condensa uma filosofia da história que rompe com o progressismo linear e o romantismo nostálgico, propondo a alegria como categoria filosófica e política capaz de elaborar o passado sem negá-lo.

Contemporaneamente, no Brasil dos anos 1930-1940, o pintor Cândido Portinari (1903-1962) desenvolvia um projeto artístico de representação dos trabalhadores rurais, dos retirantes nordestinos e dos afrodescendentes – sujeitos historicamente marginalizados pela narrativa oficial brasileira. Suas obras, neste artigo analisadas, *Mestiço* (1934), *Café* (1935) e a série *Retirantes* (1944), configuram uma poética

visual que, argumentamos, opera uma reconciliação benjaminiana com o passado colonial e suas persistências no presente republicano.

Propomos uma leitura cruzada entre a filosofia benjaminiana da memória e a pintura social portinariana, demonstrando como ambos os autores, em contextos distintos, elaboram formas de reconciliação com o passado que não apagam a violência histórica, mas a transformam em potência crítica e dignificante. Na primeira seção, contextualizamos histórica e filosoficamente o conceito benjaminiano de reconciliação alegre; na segunda, analisamos sua operacionalização nas três obras de Portinari; na terceira, discutimos as implicações metodológicas desta leitura para os estudos de arte e memória.

2 RECONCILIAÇÃO ALEGRE: CONTEXTO E CONCEITO EM WALTER BENJAMIN

A obra “Rua de Mão Única”, escrito durante a República de Weimar (1919-1933), período de intensa turbulência na Alemanha pós-Primeira Guerra Mundial. O trauma coletivo da guerra, que ceifou milhões de vidas e dilacerou o tecido social europeu, coexistia com uma crise econômica devastadora – hiperinflação, desemprego massivo e instabilidade política marcavam o cotidiano alemão (LÖWY, 2005). Simultaneamente, a modernização acelerada transformava radicalmente a experiência urbana: o cinema, o rádio, o automóvel e a fotografia alteravam as formas de percepção e as relações com o tempo e o espaço.

Neste cenário, emergia também a ameaça totalitária. O fascismo italiano já estava consolidado desde 1922, e na Alemanha, movimentos de extrema-direita instrumentalizavam o passado mitificado para fins políticos, preparando o terreno para o nazismo que ascenderia ao poder em 1933. Benjamin, intelectual judeu e marxista heterodoxo, percebia agudamente como o passado poderia ser mobilizado tanto para a redenção quanto para a barbárie.

É diante deste contexto que Benjamin propõe uma relação não-nostálgica e não-ressentida com o passado – uma postura revolucionária contra a tendência de sua época de mitificar ou recalcar a história recente. A reconciliação alegre surge, portanto, como alternativa teórica e prática às duas armadilhas da memória: o esquecimento conveniente e a fixação melancólica.

Benjamin desenvolve uma filosofia da história que rompe com a concepção linear e progressista dominante no século XIX. Para ele, o passado não está morto, mas permanece vivo, exigindo redenção. Como Gagnebin (1999, p. 91) explicita, a rememoração benjaminiana “não é um simples lembrar-se de, mas [...] uma tentativa de salvar o passado, de lutar contra o esquecimento, de manter viva a memória dos vencidos”.

A proposta da reconciliação alegre de Benjamin surge como um diálogo crítico com a tradição melancólica alemã, presente em Goethe, Schopenhauer e na cultura romântica, que tende a fixar-se no passado e, assim, paralisa o movimento da vida. Para Benjamin, a alegria representa o oposto dialético: ela permite elaborar o passado, transformando memórias de dor e perda em força para avançar. Nesse sentido,

a alegria não nega o sofrimento, mas o supera de maneira dialética (*Aufhebung*), no sentido hegeliano, preservando a lembrança do trauma enquanto abre espaço para a liberdade e o futuro. Trata-se, portanto, de um acerto de contas consciente com a história, longe do perdão amnésico ou da resignação melancólica, em que a memória dolorosa se torna ponte para a esperança e para a ação transformadora. A alegria benjaminiana não configura escapismo sentimental, mas possui dimensão política e emancipatória. Ela opera contra três tendências dominantes: Contra a instrumentalização fascista do passado, que mobilizava memórias míticas para legitimar projetos autoritários; Contra o progresso burguês, que pretendia "esquecer" as injustiças fundadoras da modernidade capitalista; Pela abertura utópica, pois a reconciliação genuína com o passado permite imaginar futuros alternativos.

Esta concepção antecipa temas centrais das "Teses sobre o Conceito de História" (1940), obra derradeira de Benjamin escrita às vésperas de seu suicídio na fronteira franco-espanhola. Ali, ele afirma: "Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo" (BENJAMIN, 1994, p. 224). A reconciliação alegre é precisamente esta apropriação da reminiscência que salva o passado do esquecimento imposto pelos vencedores: "Só à humanidade redimida cabe plenamente o seu passado" (BENJAMIN, 1994, p. 223). A alegria, portanto, não é pré-condição, mas consequência e sinal da redenção histórica em processo.

Benjamin demonstra a reconciliação alegre não apenas tematicamente, mas formalmente. "Rua de Mão Única" é composta por fragmentos aforísticos que justapõem imagens, memórias e reflexões sem hierarquia prévia – uma técnica de montagem que o autor desenvolveria teoricamente em "A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica" (1935-1936).

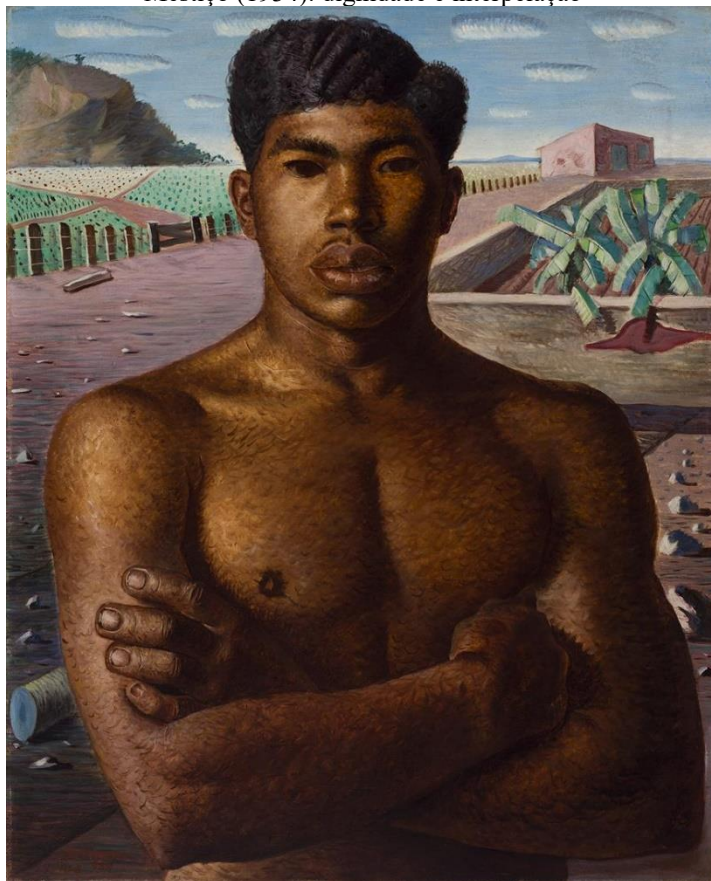
3 PORTINARI E A RECONCILIAÇÃO PICTÓRICA COM OS VENCIDOS

Cândido Portinari desenvolve sua pintura social num Brasil marcado por contradições profundas. A Revolução de 1930 inaugura a Era Vargas, período de modernização conservadora que industrializa o país mantendo estruturas oligárquicas. A abolição da escravidão (1888) está há apenas meio século no passado, e suas persistências, racismo estrutural, trabalho análogo à escravidão no campo, marginalização da população negra, são palpáveis no cotidiano nacional.

O modernismo brasileiro dos anos 1920, com a Semana de 1922 e o movimento antropofágico, havia proposto uma revisão crítica da identidade nacional. Nos anos 1930, artistas como Portinari, Di Cavalcanti e Lasar Segall voltam-se para a representação do povo brasileiro real – não o índio idealizado do romantismo, mas trabalhadores, migrantes, afrodescendentes. Portinari, filho de imigrantes italianos e nascido em Brodowski (interior de São Paulo), havia vivido a infância em contato direto com trabalhadores das fazendas de café. Sua formação acadêmica europeia (Prêmio de Viagem ao Estrangeiro, 1928) não o

afasta desta origem; ao contrário, o retorno ao Brasil em 1931 marca o início de sua fase de pintura social engajada.

Mestiço (1934): dignidade e interpelação



Portinari: Mestiço (1934): Pinacoteca de São Paulo

Mestiço (1934), óleo sobre tela de 81 × 65 cm pertencente à Pinacoteca do Estado de São Paulo, representa um homem negro em primeiro plano, busto em três quartos, olhando diretamente para o espectador. A obra inaugura a fase madura de Portinari e pode ser lida como operação de reconciliação benjaminiana: Portinari não reduz ao exótico nem folcloriza o sujeito negro. O retratado é apresentado com o dorso nu, simples, mas demonstra com a mesma sobriedade formal de um retrato burguês tradicional. Esta escolha estética configura uma inversão de valores: o negro mestiço, historicamente invisibilizado ou caricaturado na pintura brasileira, recebe tratamento pictórico nobre.

As marcas do trabalho estão presentes, mãos grandes, pele curtida pelo sol, expressão séria, mas não são enfatizadas de modo a vitimizar o sujeito. Portinari equilibra reconhecimento da exploração social com afirmação da dignidade humana.

A paleta de ocres, marrons e tons de terra conecta o corpo retratado ao solo brasileiro. Esta escolha cromática opera dupla função: reconhece a ligação histórica entre corpos negros e trabalho na terra (passado

escravocrata e presente semiservil), mas transforma esta conexão em pertencimento, o mestiço não é estrangeiro, mas fundamento da nação.

O elemento mais radicalmente benjaminiano da obra é o olhar do retratado que interpela diretamente o espectador. Este dispositivo rompe o distanciamento temporal e social que tradicionalmente separa obra de arte e público. O passado não está morto no museu; ele olha de volta, exige reconhecimento, convoca responsabilidade. Como Benjamin (1994, p. 224) afirma nas "Teses", existe "um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa", o olhar do Mestiço materializa pictoricamente este encontro.

A reconciliação alegre aqui não reside em celebração acrítica da mestiçagem como uma ideologia que frequentemente mascara racismo, mas no reconhecimento dignificante daqueles que foram fundamento material da sociedade brasileira sem serem reconhecidos como sujeitos históricos plenos. A alegria está no gesto de tornar visível e respeitável o que foi sistematicamente apagado.

Café (1935): monumentalização dos explorados



Portinari: Café (1935): Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro.

A obra representa trabalhadores rurais na colheita de café. A tela foi apresentada na Exposição Internacional de Pittsburgh (1935), recebendo menção honrosa, e marca a consolidação internacional de Portinari. A composição mostra trabalho braçal intensivo em grande lavoura, estrutura produtiva que remonta ao período colonial e escravocrata. A República (proclamada em 1889) não aboliu esta forma de exploração; apenas a transformou. Portinari não denuncia apenas o passado, mas sua persistência no presente. Como Benjamin (1994, p. 225) adverte, "Nem os mortos estarão em segurança se o inimigo vencer", a obra de Portinari luta para que os explorados do passado-presente não sejam esquecidos.

Portinari representa os trabalhadores com corpos ampliados, musculosos, que ocupam quase toda a superfície da tela. Esta escolha inverte a hierarquia tradicional da pintura histórica, na qual heróis épicos (generais, políticos, santos) recebem tratamento monumental, enquanto trabalhadores aparecem diminuídos

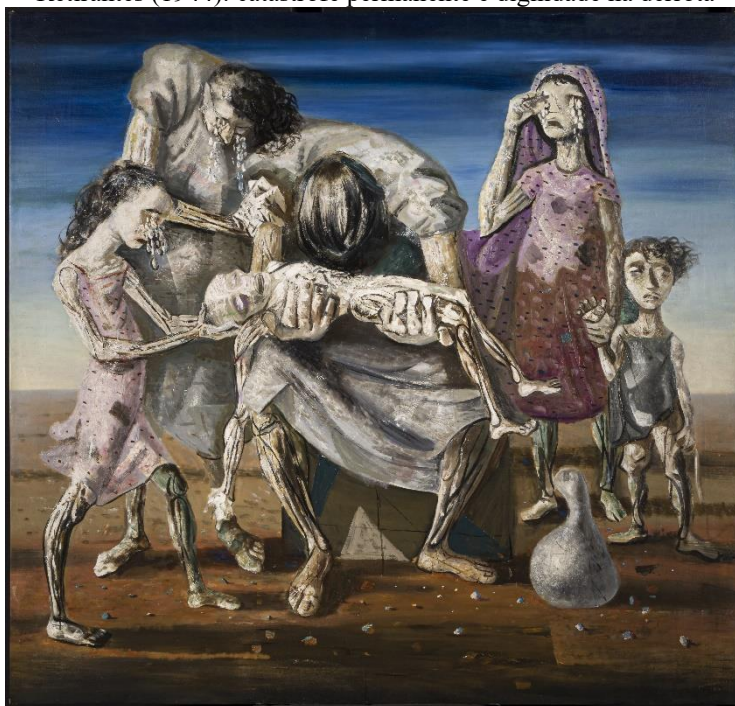
ao fundo. Os colhedores de café tornam-se heróis épicos da produção nacional – não por idealização romântica, mas por reconhecimento de sua centralidade histórica material.

Crucialmente, a monumentalização não implica idealização. Os rostos são cansados, os gestos mecânicos e repetitivos, a expressão é de labor extenuante. Portinari não transforma trabalho alienado em celebração folclórica; ele mostra simultaneamente a dignidade dos trabalhadores e a exploração a que são submetidos.

A reconciliação alegre emerge do ato mesmo de representar, tornar visível o invisibilizado. Como Benjamin (1994, p. 223) escreve, "A luta de classes [...] é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não existem as refinadas e espirituais". A pintura de Portinari participa desta luta ao inscrever no campo da "alta cultura" (o museu, a exposição internacional) os sujeitos que produzem materialmente a riqueza patrimonial, mas são excluídos de sua fruição simbólica.

A alegria não está na situação representada (que é de exploração), mas no gesto político-estético que resgata estes sujeitos do esquecimento e lhes confere dignidade pictórica. É reconciliação não porque apazigua conflitos de classe, mas porque salva a memória dos explorados da invisibilidade histórica.

Retirantes (1944): catástrofe permanente e dignidade na derrota



Portinari: Série Retirantes (1944): Museu de Arte de São Paulo (MASP).

A série Retirantes (1944) simboliza famílias nordestinas fugindo da seca, tema que Portinari retomaria em diversas obras, incluindo os painéis para o Ministério da Educação e Saúde. As pinturas mostram corpos esqueléticos, crianças de barriga inchada, rostos marcados pela fome, mas sempre mantendo porte ereto e olhar direto.

A seca nordestina não é evento natural isolado, mas catástrofe social permanente, resultado de estruturas históricas de concentração fundiária, abandono estatal e desigualdade regional. Portinari pinta não um episódio, mas a acumulação de ruínas sociais. A série funciona como o olhar do anjo benjaminiano que vê catástrofe única onde a história oficial vê sucessão de "fatos isolados".

A deformação expressionista dos corpos – membros alongados, cabeças pequenas, barrigas protuberantes – não é estilização gratuita, mas elaboração pictórica do trauma. Como Seligmann-Silva (2005, p. 212) argumenta, em Benjamin "a linguagem artística não é simplesmente representação, mas apresentação do irrepresentável". Portinari apresenta a fome não realisticamente, mas expressionistamente, tornando visível sua violência ontológica.

Elemento crucial da série é que, apesar da representação da miséria extrema, os retirantes mantêm dignidade. Caminham eretos, carregam seus pertences, protegem suas crianças. Não são reduzidos a objetos de piedade, mas permanecem sujeitos ativos mesmo na derrota. Esta dignidade na catástrofe é precisamente o que Benjamin identifica como essencial para a redenção histórica – os vencidos não podem ser redimidos se forem lembrados apenas como vítimas passivas.

O entendimento doloroso da série *Retirantes* exemplifica que reconciliação benjaminiana não é apaziguamento ou superação definitiva do trauma, mas elaboração permanente. Não esquece a catástrofe, não celebra falsa superação, não paralisa em melancolia. A obra mantém viva a memória da injustiça enquanto afirma a humanidade dos que sofrem – esta é a "alegria" possível diante do horror: a alegria de não esquecer, de não permitir que os mortos sejam definitivamente vencidos.

4 ARTE, MEMÓRIA E REDENÇÃO

A aproximação entre Walter Benjamin (Alemanha, 1928-1940) e Cândido Portinari (Brasil, 1934-1944) pode suscitar a objeção do anacronismo, frequentemente rejeitado pela história da arte por desrespeitar contextos históricos específicos. No entanto, seguindo a perspectiva de Georges Didi-Huberman (2015), é possível compreender que o anacronismo, quando pensado como montagem crítica, não reduz fenômenos distintos a uma falsa identidade, mas revela tensões e ressonâncias produtivas. É justamente pelo anacronismo que uma imagem nos olha, pois ela nunca pertence inteiramente ao seu tempo: “O anacronismo é necessário, o anacronismo é fecundo, quando o passado se revela insuficiente, até mesmo constitua um obstáculo à sua compreensão (DIDI-HUBERMAN, 2015, p.25).

Benjamin e Portinari jamais se conheceram, não compartilharam o mesmo horizonte cultural e não participaram dos mesmos debates intelectuais. Ainda assim, ambos enfrentaram dilemas estruturalmente análogos: como dar forma artística a traumas coletivos? Como representar os vencidos da história sem cair na idealização ou na vitimização? Como transformar a memória em força emancipatória, e não em melancolia paralisante?

A leitura em montagem entre o pensamento benjaminiano e a pintura portinariana não implica supor que Portinari tenha “aplicado” conceitos de Benjamin, mas evidencia como práticas artísticas distintas podem iluminar-se mutuamente. O que emerge dessa aproximação não é um anacronismo ingênuo, mas a revelação de estruturas comuns de elaboração memorial e de posicionamento político-estético.

Da análise realizada emergem critérios que orientam leituras benjaminianas da pintura. A questão da temporalidade pergunta se a obra justapõe tempos distintos em montagem, se o passado retorna como ruína, como fantasma ou como potência. A relação entre forma e conteúdo indaga se a técnica pictórica elabora ou dissimula o trauma, se aposta na fragmentação da montagem ou na totalização própria da ideologia. A posição do espectador considera se a obra convoca à ação ou se reduz à contemplação passiva, se provoca confronto ou busca apaziguar. Já a relação com a tradição avalia se a pintura dialoga de modo reverente com a história da arte ou se a subverte, destruindo convenções ou transformando-as. Por fim, a representação dos vencidos examina se os marginalizados da história estão presentes, e de que maneira: com dignidade ou como mera vitimização.

Quando aplicados às obras de Portinari, esses critérios revelam um mesmo gesto de reconciliação alegre: montagem temporal que faz coexistir o passado colonial e o presente republicano; técnica expressionista que enfrenta o trauma sem ocultá-lo; interpelação direta do espectador; inversão crítica das hierarquias da pintura histórica; e representação dos explorados não como vítimas passivas, mas como sujeitos dotados de dignidade.

A atualidade desse debate é evidente. Sociedades pós-ditatoriais, pós-coloniais e pós-genocidas convivem com o dilema da memória: como lidar com passados traumáticos? Três respostas problemáticas têm predominado. A amnésia institucional, que busca simplesmente “virar a página” sem verdadeira elaboração. A melancolia paralisante, que transforma a culpa em imobilismo e o ressentimento em obstáculo à transformação. E a monumentalização vazia, que ergue memoriais mais voltados a tranquilizar consciências do que a convocar responsabilidades.

Contra esses impasses, a “reconciliação alegre” benjaminiana - reatualizada pela práxis artística de Portinari - oferece outro caminho: uma elaboração da memória que nem esquece nem paralisa, mas que transforma o passado em potência crítica e emancipatória. Como observa Gagnebin (1999, p. 91): “A fidelidade ao passado não é um fim em si, mas visa à transformação do presente. [...] A verdadeira citação do passado não é erudição, mas insurgência.”

As telas de Portinari podem assim ser lidas como citações insurgentes do passado colonial e das persistências da exploração - não para musealizar o sofrimento, mas para convocar transformação no presente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição benjaminiana de que "a humanidade deve despedir-se de seu passado reconciliada – e uma forma de reconciliação é a alegria" condensa uma filosofia da história radical, desenvolvida no contexto catastrófico da Europa entre guerras. Contra o esquecimento burguês e a melancolia romântica, Benjamin propõe a alegria como categoria política e messiânica: superação dialética do trauma que preserva a memória enquanto libera para o futuro.

A pintura social de Cândido Portinari, produzida no Brasil entre as décadas de 1930 e 1940, promove, como argumentamos, uma forma de reconciliação com o passado colonial brasileiro e suas persistências na República. Nas três obras analisadas, Portinari constrói uma memória dos vencidos que não os idealiza romanticamente nem os vitimiza de forma paternalista, conferindo-lhes, ao contrário, dignidade representacional e centralidade histórica. A "alegria" dessa reconciliação não se encontra em um otimismo ingênuo ou em uma celebração apaziguadora, mas na potência crítica da representação dignificante. É a alegria de tornar visível o invisibilizado, de inscrever no espaço institucional da arte os sujeitos que, embora essenciais à vida material da nação, foram simbolicamente excluídos, de manter viva a memória das catástrofes diante do esquecimento imposto pelos vencedores.

Metodologicamente, a leitura cruzada entre Benjamin e Portinari demonstra a produtividade da montagem anacrônica quando orientada por problemas históricos estruturais comuns, não por equiparações superficiais. Arte, memória e política encontram-se na práxis da reconciliação alegre, nem esquecimento nem tristeza resignada, mas elaboração permanente do passado como instrumento de emancipação futura.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. Rua de mão única. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. 2).
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-196. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232. (Obras Escolhidas, v. 1).
- DIDI-HUBERMAN, G. Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- GAGNEBIN, J. M. Alegoria, morte, modernidade. In: GAGNEBIN, J. M. História e narração em Walter Benjamin. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 31-60.
- LÖWY, M. Walter Benjamin: aviso de incêndio – uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SELIGMANN-SILVA, M. Walter Benjamin: o estado de exceção entre o político e o estético. Revista Filosofia Unisinos, v. 6, n. 3, p. 205-219, 2005.

DA SUSPEITA À RESTITUIÇÃO: HERMENÊUTICA, JUVENTUDE E FORMAÇÃO DE VALORES NA ERA DIGITAL: CONFERÊNCIA MINISTRADA PELO REV.MO PE. ARTHUR — AUDITÓRIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS — 19 DE AGOSTO DE 2025

FROM SUSPICION TO RESTITUTION: HERMENEUTICS, YOUTH AND VALUE FORMATION IN THE DIGITAL AGE: A CONFERENCE GIVEN BY THE MOST REVERENT FATHER ARTHUR — SACRED HEART OF JESUS AUDITORIUM — AUGUST 19, 2025

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-007>

Pedro Cabral Peçanha

Aluno Extensorista da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo)

E-mail: pedrocabralpecanha1@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5393-5454>

RESUMO

Este ensaio propõe uma leitura hermenêutica da crise de valores entre os jovens contemporâneos, imersos na sobrecarga informacional e nas dinâmicas algorítmicas das mídias digitais. A partir da tradição crítica dos “mestres da suspeita” — Marx, Nietzsche e Freud —, o texto reconstrói as genealogias que deslegitimaram as certezas morais e religiosas da modernidade e discute seus efeitos sobre a subjetivação juvenil. Em diálogo com Paul Ricoeur, articula-se a necessidade de uma hermenêutica da restituição, capaz de reabilitar o sentido ético após o desmascaramento ideológico.

Metodologicamente, propõe-se um desenho misto de pesquisa (hermenêutico-fenomenológico, quantitativo e etnográfico digital) que permita compreender os processos interpretativos pelos quais os jovens constroem — ou fragmentam — seus valores. O estudo aponta para a urgência de políticas públicas e práticas educativas que unam alfabetização midiática crítica, reflexão ética e co-design juvenil, superando tanto o determinismo econômico quanto o niilismo moral.

A conferência conclui que a tarefa hermenêutica do nosso tempo é dupla: suspeitar das ilusões e restituir o sentido, transformando a crítica em práxis formadora e emancipatória.

Palavras-chave: Hermenêutica da suspeita. Restituição. Paul Ricoeur. Juventude. Formação de valores. Mídia digital. Crise ética. Marx. Nietzsche. Freud.

ABSTRACT

This analytical essay revisits the moral crisis of contemporary youth within the context of informational overload and algorithmic mediation in digital culture. Drawing on the critical lineage of the “masters of suspicion” — Marx, Nietzsche, and Freud — it reconstructs the genealogies that dismantled traditional moral and religious certainties, while discussing their implications for modern subjectivity. In dialogue with Paul Ricoeur’s hermeneutics, the study advances the notion of a hermeneutics of restoration — a movement that reclaims ethical meaning after the work of critique.

Methodologically, it proposes a mixed research design (hermeneutic-phenomenological, quantitative, and digital ethnographic) to examine how young individuals interpret and (re)construct values under algorithmic regimes. The results point to the necessity of public policies and educational practices that combine critical media literacy, ethical reflection, and youth co-design, transcending both economic determinism and moral nihilism.

The concluding argument affirms that the hermeneutic task of our time is dual: to suspect illusions and to restore meaning — turning critique into formative and emancipatory praxis.



Keywords: Hermeneutics of suspicion; Restoration; Paul Ricoeur; Youth; Value formation; Digital media; Ethical crisis; Marx; Nietzsche; Freud.

1 INTRODUÇÃO

Este ensaio analítico reconstrói e problematiza a argumentação central da conferência: a crise de formação de valores entre os jovens diante da sobrecarga informacional contemporânea. Utiliza-se como quadro interpretativo a noção ricoeuriana da “hermenêutica da suspeita” (os “mestres da suspeita”: Marx, Nietzsche e Freud) para expor a genealogia crítica que deslegitima certezas tradicionais (família, religião, autoridade moral). A partir daí propõe-se:

(a) uma crítica hermenêutica ao reducionismo explicativo desses autores; (b) uma síntese metodológica para investigação empírica da formação de valores em ambientes digitais; e (c) proposições pastorais e educativas ancoradas numa hermenêutica da restituição — isto é, recuperar sentido sem ignorar a crítica.

2 PAUL RICOEUR

A hermenêutica ricoeuriana da suspeita oferece um conjunto de ferramentas interpretativas de granulação fina (distanciamento, objetificação, projeção de mundo, apropriação) que ilumina como os jovens interpretam e se apropriam de narrativas digitais. A literatura empírica mostra efeitos mistos das mídias digitais nos valores dos jovens, exigindo pesquisas multimétodo e sensíveis à plataforma para testar a tese.

2.1 PONTOS FORTES E LIMITAÇÕES

A hermenêutica encenada de Paul Ricoeur (distanciamento → objetificação → projeção de um mundo → apropriação) fornece um mapa conceitual claro para traçar como textos mediados se tornam significativos para os jovens e para localizar onde a desconfiança crítica (suspeita) pode operar na recepção digital. Isso torna a abordagem útil para diagnosticar momentos em que o conteúdo digital promove apropriação ética ou formação distorcida de valores .

- Força Estágios interpretativos claros — mapeia como os textos se tornam significativos em vários níveis e identifica locais para intervenção¹.
- Força Empoderamento narrativo — a apropriação ricoeuriana alinha-se com estratégias de reformulação narrativa que podem permitir o trabalho de agência e identidade dos jovens em contextos de mídia.²

¹ A. Viljoen, "As considerações estruturantes de uma hermenêutica ricoeuriana empregada na leitura de Provérbios 14:2", Hts Theologies Studies-theological Studies, vol. 71, n.º 3, 2015. doi: 10.4102/HTS.V71I3.2849

² Y. Dreyer, "Reformulando a Juventude: Uma Narrativa e o Sonho de um Ídolo Sul-Africano", Psicologia Pastoral, vol. 65, n.º 5, 2016. doi: 10.1007/S11089-016-0691-7

- Limitação Adequação à mídia — o modelo linear e amplamente literário de Ricoeur corre o risco de subestimar os fluxos multivocais, montados algoritmicamente e multimodais típicos das mídias sociais, o que pode fragmentar a continuidade narrativa e a intenção do autor.³
- Limitação Alcance normativo — aplicar uma hermenêutica de suspeita aos jovens corre o risco de paternalismo se tratar as práticas interpretativas dos jovens principalmente como déficits e não como competências negociadas, um risco visível onde a crítica hermenêutica é usada sem atenção às possibilidades da plataforma.⁴
- Limitação Ligação empírica — a estrutura é interpretativa; provar efeitos causais na formação de valores requer projetos empíricos que a literatura hermenêutica atual raramente fornece.⁵

2.2 SUPORTE EMPÍRICO E DESAFIOS

A literatura empírica do corpus documenta resultados heterogêneos do engajamento digital dos jovens, o que tanto apoia quanto desafia uma tese hermenêutica sobre a formação de valores. Alguns estudos relatam que o uso da internet pode se correlacionar com o reconhecimento e a implementação de valores sociais nas interações cotidianas, sugerindo espaços onde a apropriação narrativa pode promover a compreensão moral.⁶ Outras investigações descrevem transformação de valores, reorientação individualista e aumento de casos de agressão cibernética ou desinibição moral, o que indica que a apropriação pode ser distorcida ou truncada em contextos digitais.

- Evidências de apoio: Adoção de valor positivo — trabalho de grande correlação com estudantes universitários descobre que o uso da Internet está ligado à identificação e ao uso de valores sociais em contextos de comunicação.
- Evidências desafiadoras Risco de deformação — estudos qualitativos e de pesquisa documentam mudanças de valores em direção ao individualismo, orientações de valores ambíguas e a prevalência de comportamentos online que contrariam as normas offline.
- Desafio para modelar a fragmentação da identidade — análises de sites de redes sociais argumentam que as práticas da plataforma reencenam a identidade de maneiras que confirmam e revisam as suposições ricoeurianas sobre a identidade narrativa, complicando as alegações de que a simples apropriação produz de forma confiável formação ética.

³ A. Romele, "Identidade narrativa e sites de redes sociais", *Études Ricoeuriennes / Ricoeur Studies*, 2014. doi: 10.5195/ERRS.2013.202

⁴ R. Arriazu, "Uma metodologia de pesquisa a serviço do pensamento crítico: abordagem hermenêutica na era da pós-verdade", *Education Policy Analysis Archives*, 2018. doi: 10.14507/EPAA.26.3393

⁵ E. A. Zvereva e V. A. Khvorova, "Transformação das orientações de valores dos jovens em um ambiente moderno de informação e comunicação", *Estudos de Comunicação*, 2022. doi: 10.24147/2413-6182.2021.9(1).7-28

⁶ M.-C. Caldeiro-Pedreira, P. Renés-Arellano, C. G. Alvites-Huamaní, e B. González-Larrea, "Jovens digitais e sua aquisição de valores ao usar a Internet", *Sustainability*, vol. 13, n.º 21, 2021. doi: 10.3390/SU132111963

Lacuna metodológica A maioria dos estudos empíricos são transversais, descritivos ou de pequena escala, limitando a inferência sobre os processos pelos quais os estágios hermenêuticos produzem causalmente mudanças morais.

2.3 RECOMENDAÇÕES METODOLÓGICAS

Para testar empiricamente as alegações do manuscrito, o programa de pesquisa deve combinar sensibilidade hermenêutica com pluralismo metodológico que capte a dinâmica da plataforma, a temporalidade e a experiência vivida. Desenhos mistos permitirão a interpretação do significado (qualitativa), juntamente com padrões de exposição e resultados comportamentais (quantitativa), enquanto a análise em nível de plataforma documenta as affordances estruturais que moldam a recepção.

- Design Métodos mistos longitudinais — combine pesquisas em painel com entrevistas narrativas repetidas para observar como a apropriação evolui ao longo do tempo (sem reivindicação de citação única).
- Análise de affordance da Design Platform — combine a leitura hermenêutica atenta com o rastreamento computacional de feeds/algoritmos para vincular características formais a estágios interpretativos; a hermenêutica digital fornece base filosófica para essa abordagem híbrida.
- Design Intervenções experimentais ou quase experimentais — testam intervenções de reformulação ou de alfabetização midiática que visam fortalecer a apropriação crítica e avaliar resultados de valor posteriores (sem reivindicação de citação única).
- Método Medição multinível — mede (a) affordances textuais, (b) métricas de exposição/engajamento, (c) marcadores de identidade narrativa de entrevistas e (d) indicadores morais atitudinais/comportamentais para conectar processos interpretativos a resultados (baseia-se em precedentes do método hermenêutico em pesquisa pós-verdade).
- Ética Co-design juvenil — envolver jovens na codificação de categorias interpretativas e na concepção de intervenções para evitar o paternalismo e respeitar as competências digitais emergentes (sem reivindicação de citação única).

2.4 LACUNAS NA SÍNTESE

O corpus fornecido não oferece uma síntese direta e documentada que una Marx, Nietzsche, Freud e Ricoeur para a sociedade digital contemporânea; portanto, não há evidências suficientes nesses materiais para avaliar as afirmações integrativas precisas do manuscrito. Conceitualmente, contudo, várias lacunas recorrentes podem ser identificadas, as quais qualquer síntese convincente deve abordar.

- Diferentes escalas explicativas — a crítica estrutural de Marx (capital, mercantilização), a crítica genealógica de Nietzsche (vontade de poder, reavaliação de valores), a psicodinâmica de Freud (pulsões, repressão) e o sujeito narrativo-interpretativo de Ricoeur operam em níveis distintos (macro/político, genealógico-cultural, intrapsíquico, narrativo), e o manuscrito deve mostrar como os processos em cada nível interagem causalmente em condições mediadas por plataforma (sem reivindicação de citação única).
- Subjetivação algorítmica — os relatos ricoeurianos existentes enfatizam a autoconstituição narrativa por meio de histórias; eles precisam ser estendidos para dar conta da subjetivação algorítmica, onde sistemas de recomendação e economias de atenção moldam narrativas disponíveis e reforçam disposições padronizadas (sem reivindicação de citação única).
- Poder e ideologia — a atenção marxista à economia política e ao capitalismo de plataforma deve ser integrada estruturalmente para que a apropriação hermenêutica seja lida em relação aos incentivos materiais e arquiteturas de controle que produzem e monetizam a atenção (sem reivindicação de citação única).
- Patologias do desejo e do narcisismo — insights freudianos sobre impulsos e formações narcisistas falam de fenômenos como autoapresentação performativa e engajamento viciante, mas mapear mecanismos intrapsíquicos para apropriação narrativa mediada requer tradução empírica que o corpus não fornece (evidência insuficiente).
- Articulação normativa — a crítica de Nietzsche aos valores de mestre/escravo complica prescrições normativas simples; a síntese precisa articular quando a apropriação hermenêutica é emancipatória versus quando ela reproduz estruturas de valores reativas ou opressivas (sem reivindicação de citação única).

Abordar essas lacunas requer compromissos metodológicos claros (métodos mistos e multiníveis, economia política crítica) e especificação cuidadosa de mecanismos causais que vinculam ambientes algorítmicos, formação narrativa, processos intrapsíquicos e forças estruturais.

3 EXEGESE CRÍTICA DOS "MESTRES DA SUSPEITA"

3.1 KARL MARX — IDEOLOGIA, ECONOMIA E RELIGIÃO

3.1.1 As raízes feuerbachianas e a virada materialista

O ponto de partida da crítica marxiana da religião localiza-se na filosofia alemã pós-Hegel. Marx (1844) considerava que a crítica da religião já estava em grande parte concluída na Alemanha, particularmente pelo trabalho de Ludwig Feuerbach, que postulou que o homem faz a religião, e não o contrário: Deus seria uma projeção alienada da essência humana.

Entretanto, Marx empreende uma inversão crucial desse materialismo idealista. Ele argumenta que o "homem" de que Feuerbach fala não é um ser abstrato, mas sim o homem concreto, situado no "mundo do homem, o estado e a sociedade". Portanto, a religião não é apenas um erro de consciência que deve ser superado pela razão filosófica, mas sim um *produto estrutural*. A religião é a consciência invertida de um mundo invertido. O foco da crítica deve deslocar-se da teologia para a base social e política que torna a religião necessária. A luta para a supressão da religião, enquanto felicidade ilusória, é, na verdade, uma exigência da felicidade real, que só pode ser alcançada pela transformação radical do mundo.

3.1.2 O "ópio do povo" e a dialética do sofrimento (1844)

A frase "a religião é o ópio do povo" é, indiscutivelmente, a fórmula mais citada e mal compreendida do pensamento marxiano. Ela se encontra na *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, escrita entre o final de 1843 e o início de 1844. Para compreendê-la em sua profundidade dialética, deve-se considerar o contexto completo do parágrafo, que revela a dupla função da religião.

3.1.3 A fonte primária e o contexto dual

Marx afirma:

A miséria religiosa é, por um lado, a expressão da miséria real e, por outro, o protesto contra essa miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o coração de um mundo sem coração, e a alma de condições desalmadas. É o ópio do povo (MARX, 1844*no*).

Essa passagem demonstra que a visão de Marx não é unidimensional, mas profundamente dialética, capturando a contradição inerente ao fenômeno religioso. Michael Löwy aponta que esta análise, ainda que anterior ao materialismo histórico maduro, é "eminentemente dialética". A leitura vulgar, que foca apenas no "ópio", ignora os componentes humanísticos e sintomáticos da frase: o "solução" (ou "suspiro") e o "coração".

Para estruturar essa dupla função, a análise pode ser sintetizada conforme a Tabela 1:

Table 1: A Dialética da Religião em *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*

Aspecto da Religião	Função Sociológica	Terminologia Marxista
Paliativo/Negativo	Anestesia da dor e desvio da luta (Ilusão de felicidade).	"Ópio do Povo".
Sintomático/Positivo	Expressão da miséria e reconhecimento da opressão (Protesto implícito).	"Solução da criatura oprimida" / "Suspiro do ser oprimido".
Metafísico/Consolador	Preenchimento do vazio existencial e afetivo do mundo capitalista.	"Coração de um mundo sem coração".

3.2 A DUPLA FUNÇÃO DA RELIGIÃO: CONSOLAÇÃO E LEGITIMIDADE

A metáfora do "ópio" denota a função anestésica da religião. Assim como o ópio alivia a dor física, a religião oferece uma "felicidade ilusória", transportando o sofrimento para um plano transcendente onde a perfeição e o absoluto podem ser alcançados. Esta função paliativa, contudo, tem uma consequência negativa: ao consolar, a religião desvia a atenção das causas terrenas do sofrimento, tornando-se, assim, um poderoso instrumento de legitimação das estruturas sociais opressoras.

Em contraste, o "solução da criatura oprimida" e o "coração de um mundo sem coração" expressam a profunda humanidade do fenômeno religioso. O solução é um reflexo involuntário e visceral da dor, um sinal de que o indivíduo reconhece a insuportabilidade de sua condição no "vale de lágrimas". A religião surge, portanto, como a única resposta afetiva e moral possível em um mundo desumanizado, o que demonstra que ela não é apenas um artifício de controle, mas um sintoma autêntico da falta de humanidade na esfera material. A crítica de Marx à religião é, na verdade, uma crítica à necessidade da religião, ou seja, uma crítica ao sistema social que produz a miséria. Para Marx, a supressão da religião não é o objetivo final, mas sim o primeiro passo para o indivíduo se voltar à crítica das "condições desalmadas" que a geraram. A exigência de abrir mão das ilusões religiosas é a exigência de abrir mão de um mundo que precisa dessas ilusões para sobreviver.



4 A DETERMINAÇÃO ECONÔMICA: INFRAESTRUTURA, IDEOLOGIA E ALIENAÇÃO

A análise da religião como sintoma leva diretamente à formulação central do materialismo histórico: a determinação da consciência pelas condições materiais de existência.

4.1 O MODELO ESTRUTURAL: BASE E SUPERESTRUTURA

O materialismo histórico postula a existência de uma Infraestrutura ou Base, que compreende a totalidade das forças produtivas (meios de produção) e das relações de produção (a forma como os indivíduos se organizam para produzir). Sobre esta Base econômica se ergue a Superestrutura, que abrange as formas jurídicas, políticas e ideológicas—incluindo o Estado, o Direito, a moral, a filosofia e, crucialmente, a religião.

Neste modelo, a consciência é, em grau significativo, moldada e condicionada pela Base econômica. O Materialismo Histórico inverte a perspectiva hegeliana: a religião e a moral não são forças autônomas que guiam a história, mas sim produtos e reflexos das relações econômicas. O primado explicativo da Base se confirma, por exemplo, na crítica histórica marxiana, que argumenta que foi a queda dos Estados antigos que causou a dissolução das velhas religiões, e não o inverso, como se sustentava na época.

4.2 RELIGIÃO COMO IDEOLOGIA E ALIENAÇÃO (*ALIENAÇÃO*)

A religião, como parte da Superestrutura, cumpre uma função ideológica essencial. A Ideologia, no sentido marxiano, não é apenas uma "mentira", mas uma consciência fetichista que inverte a ordem das coisas, dissimulando as contradições reais da sociedade e apresentando as relações de dominação como naturais ou universais.

O processo de alienação é a chave para entender a ligação entre a Base e a religião. Marx utiliza termos como *alienação* (estranhamento) e *Desapontamento* (exteriorização/alienação). A alienação religiosa, na qual o homem cria Deus e se submete ao seu próprio produto, é vista como uma manifestação da alienação fundamental que ocorre no retrabalho. Sob o capitalismo, o trabalhador perde o controle sobre o produto de seu trabalho, que se torna um poder estranho e hostil a ele. Essa reificação do trabalho (o fetichismo da mercadoria) é a matriz econômica da qual a alienação religiosa é o reflexo mais puro e abstrato.

Assim, a religião se torna uma necessidade estrutural para a manutenção da sociedade de classes. Ela legitima a opressão porque fornece consolo e justificação transcendente para o sofrimento terreno, garantindo a coesão social ao mascarar a exploração.

A relação entre os elementos estruturais e a religião, dentro do materialismo histórico, pode ser sumariada na Tabela 2:

Table 2: Estrutura da Crítica Marxiana da Consciência

Conceito Chave	Nível de Análise	Função Explicativa (Religião/Moral)
Infraestrutura (Base)	Economia (Relações de Produção e Forças Produtivas)	Fonte geradora da Alienação (<i>alienação</i>) e da Miséria Real.
Superestrutura	Formas Jurídicas, Políticas, Ideológicas e Religiosas.	Mecanismo de legitimação, justificação e ocultação das contradições de classe.
Ideologia	Consciência Invertida/Fetichista	Transforma o efeito (Religião) em causa, invertendo a Base da realidade, e impedindo a <i>práxis</i> .

5 DEBATE CRÍTICO AVANÇADO: REFUTAÇÃO DO DETERMINISMO MECANICISTA

A análise marxiana é inegavelmente heurística para explicar a função social e legitimadora da religião e da moral na manutenção das estruturas de opressão. No entanto, a crítica doutoral deve endereçar o risco de determinismo econômico, uma leitura simplificada que assume uma causalidade linear e unilateral da Base sobre a Superestrutura, falhando na explicação da complexidade da formação dos sentidos individuais.

5.1 A INSUFICIÊNCIA DO REDUCIONISMO VULGAR

A leitura marxista vulgar (ou "pseudomarxista"), muitas vezes associada ao materialismo contemplativo, sugere que as formas superestruturais desaparecerão automaticamente assim que a Base econômica for transformada. Essa abordagem falha ao não reconhecer a autonomia relativa da Superestrutura e a complexidade da consciência humana.

A própria literatura acadêmica marxista avançada aponta para a rejeição do mecanismo. Afirma-se que o vínculo entre infraestrutura e superestrutura não é "do tipo mecânico", e que a complexidade e a interdependência dos significados impedem que os comportamentos significativos sejam totalmente previsíveis. Marx, desde cedo, demonstrou preocupação em justificar a filosofia e a liberdade sem recair no determinismo rígido, focando na atividade livre e na Práxis revolucionária como motor da história.

Se a consciência fosse apenas um mero reflexo passivo das relações econômicas, a própria ideia de crítica e revolução seria incoerente, pois a classe oprimida estaria inevitavelmente aprisionada na ideologia

dominante. A possibilidade de *Práxis* implica uma capacidade do ser humano de combinar as "determinações existenciais de modos variados", excedendo a causalidade direta.

5.2 A REAVALIAÇÃO SOCIOLOGICA E A FUNÇÃO UTÓPICA

Michael Löwy oferece uma reavaliação importante sobre a contribuição de Marx e Engels para a sociologia da religião. Ele sugere que, embora a fórmula do "ópio do povo" seja brilhante, ela pertence a uma fase inicial, idealista-dialética. A análise propriamente Materialista, histórica e sociológica começa com o rompimento definitivo com Feuerbach nas *Teses sobre Feuerbach* e, posteriormente, em *A Ideologia Alemã* (1846), onde a religião passa a ser analisada estritamente em relação à luta de classes e à evolução das formas sociais.

Essa abordagem mais madura permite que se reconheça o papel ativo, e por vezes resistente ou utópico, que a religião pode assumir. A religião não é apenas o *ópio* (anestesia), mas também o *protesto* (o reconhecimento da opressão). Essa vertente utópica da religião, que canaliza o anseio por um mundo melhor, foi explorada por pensadores marxistas heterodoxos, como José Carlos Mariátegui, e manifestou-se historicamente em movimentos como a Teologia da Libertação, onde a fé se torna um fator de engajamento e luta social na América Latina. Isso demonstra que as formas superestruturais podem, em certos momentos, entrar em contradição com a Base ou se tornar veículos de emancipação, desafiando a função puramente legitimadora da ideologia.

5.3 PERMANÊNCIA DA RELIGIÃO E SENTIDOS INDIVIDUAIS

O argumento do determinismo econômico é enfraquecido pela resiliência e permanência do fenômeno religioso na modernidade tardia. A evolução do capitalismo não resultou no esperado "desencantamento do mundo" (Weber) ou no desaparecimento total da religião como previa o materialismo estrito. Pelo contrário, a religião tem se desdobrado em "novas formas de re-encantamento como refúgio e resposta a medos, desejos e esperanças".

Essa persistência indica que, embora a estrutura econômica forneça o quadro da consciência, ela não fornece o conteúdo total dos sentidos individuais. A religião responde a anseios existenciais — como a angústia face ao Nada e o medo do desenraizamento — que, embora intensificados pela alienação capitalista, possuem uma dimensão psicológica e afetiva que não se reduz unicamente à economia.

Portanto, a leitura marxiana é heurística para desvendar as funções estruturais da religião na sociedade de classes, mas peca por um determinismo econômico quando é tomada como explicação exclusiva da totalidade da formação dos sentidos individuais e dos valores morais. A aceitação do vínculo não-mecânico entre Base e Superestrutura é crucial para manter a vitalidade analítica do materialismo histórico no século XXI.

6 FRIEDRICH NIETZSCHE: A GENEALOGIA DA MORAL E A CRÍTICA DO *RESSENTIMENTO* COMO FUNDAMENTO AXIOLÓGICO

Friedrich Nietzsche (1844–1900) figura, ao lado de Karl Marx e Sigmund Freud, entre os chamados "Mestres da Suspeita", pensadores que inauguraram uma nova hermenêutica ao deslegitimar a transparência da consciência moderna. .

A contribuição central de Nietzsche para a crise de valores é sua *Genealogia da Moral* (1887), um projeto filosófico que busca a origem histórica e psicológica dos conceitos morais—em particular "bom" e "mau"—em vez de sua justificação transcendental. Este manuscrito, focado na análise crítica do argumento Nietzscheano, visa detalhar como o filósofo desvela o *Ressentimento* (ressentimento) como a força criativa da moralidade ocidental e, simultaneamente, ponderar o risco de uma leitura totalizante que leva ao cinismo ou ao niilismo passivo.

7 A GÊNESE AXIOLÓGICA: MORAL DOS SENHORES *CONTRA* MORAL DOS ESCRAVOS

Nietzsche, em sua investigação genealógica, identifica a existência de dois tipos de avaliação valorativa que se confrontaram historicamente no Ocidente: a Moral dos Senhores e a Moral dos Escravos (ou sacerdotal).

7.1 A MORAL DOS SENHORES: AFIRMAÇÃO E NOBREZA

A Moral dos Senhores ("homem forte" ou aristocrático-guerreiro) surge da autoafirmação daquele que é forte, nobre e saudável. O nobre estabelece o conceito de "bom" (em alemão, *intestino*) a partir de si mesmo, identificando-se como criador e medida de valor. "Bom" é sinônimo de excelência, poder, coragem e autenticidade. O que é oposto a essa afirmação — o vulgar, o fraco, o covarde — é denominado "ruim" (em alemão, *ruim*), mas sem o componente moralizante ou de ódio que a palavra "mau" carregará posteriormente. Essa moral é um ato espontâneo de *afirmação da vida* e da própria potência.

7.2 A GÊNESE DO *RESSENTIMENTO* E A INVERSÃO DOS VALORES

A Moral dos Escravos, por outro lado, nasce não da autoafirmação, mas da negação reativa. Ela é o produto de um *pathos* de Ressentimento, um rancor profundo e acumulado pela impotência em agir e retaliar contra o tipo nobre e forte. Como o escravo não pode ser como o senhor e está impedido de agir, ele canaliza sua inveja e raiva para uma vingança simbólica e espiritual: a resignificação por vingança.

Essa re-significação opera uma inversão total dos valores: o tipo escravo transforma aquilo que o oprime (o poder e a potência do senhor) em algo "mau" (*mal*), enquanto sua própria impotência, submissão e fraqueza são glorificadas como "bondade" e virtude (humildade, paciência, caridade). Neste processo, o ressentimento se torna criativo e dá origem a valores que negam a vida e a singularidade em nome de um



ideal universalista e igualitário, identificados por Nietzsche no judaico-cristianismo e na moral ocidental moderna. A genealogia, ao desvendar essa origem baseada no rancor e na fraqueza, desestabiliza a legitimidade transcendental da moral.

7.3 O TRIUNFO SACERDOTAL E A CRÍTICA DA CULTURA OCIDENTAL

Para Nietzsche, o triunfo da Moral dos Escravos sobre a Moral dos Senhores na história ocidental, culminando na consolidação da doutrina cristã, representa uma decadência humana e a vitória do *Ressentimento*.

O filósofo argumenta que essa moral sacerdotal é essencialmente negadora da vida. Ela reprime o desejo, o corpo, o engajamento ético com o mundo e a potência criadora, em favor de valores que prometem recompensa em um plano transcendente ou futuro (o céu, a justiça divina). O resultado é o surgimento de um sujeito moderno "adoecido", educado na culpa, na renúncia e alienado de sua própria força vital. A crítica nietzschiana atua como um convite à "Transvaloração de Todos os Valores"—não meramente a destruição, mas a criação de novas formas de vida baseadas na afirmação, e não na negação do outro.

7.4 O LIMITE DA SUSPEITA: A GENEALOGIA E O RISCO DO NIILISMO

Embora a genealogia seja uma ferramenta analítica de extrema acuidade para desconstruir as origens psicossociais dos valores, ela comporta um risco epistemológico e existencial, como observado na crítica doutoral: a condução a uma leitura cínico e niilista quando aplicada como explicação totalizante da subjetividade e da ação ética.

O Niilismo, no contexto nietzschiano, é a desvalorização dos valores supremos, a perda do sentido totalizante e a incapacidade de estabelecer novas referências, resultando em um "caos de instintos" e cansaço da alma moderna.

Se a genealogia for aplicada de modo a reduzir todo engajamento ético e toda expressão de virtude apenas a mecanismos camuflados de *Ressentimento* ou vontade de poder, ela corre o risco de:

1. **Paralisia Ética (Cinismo):** Um deconstrução totalizante pode levar à dissolução de qualquer motivação moral genuína, deixando o indivíduo em um estado de cinismo onde qualquer tentativa de engajamento ético é vista apenas como hipocrisia ou mecanismo de controle.
2. **Niilismo Passivo:** O niilismo não é o fim, mas um estado de transição. O perigo reside no niilismo passivo, um resignação à ausência de sentido. Nietzsche, o crítico da moral, não propõe o abandono da ética, mas a superação da moral herdada em favor de uma ética ativa baseada na criação de valores.

A crítica a essa leitura reducionista reside no fato de que o próprio Nietzsche reconheceu que a moral, apesar de ser gregária e restritiva, foi essencial. Ao considerar a moral, ele afirma que, por meio daquilo que nela representa coerção, limitação e violência, foi possível a criação de *quaisquer* sentidos em nome dos quais o ser humano pudesse viver. Portanto, a genealogia é heurística para a crítica, mas deve ser complementada por uma hermenêutica que reabilite a capacidade humana de criar sentido, mesmo após a morte de Deus e a desvalorização das antigas verdades.

7.5 SIGMUND FREUD — NEUROSE, PROJEÇÃO E RELIGIÃO COMO ILUSÃO

Religião como ilusão coletiva, mecanismo regressivo de controle e sublimação de pulsões; textos como *O Futuro de uma Civilização Ilusória e Seus Descontentes* descrevem a função psíquica da fé e da culposa sociabilidade humana. Crítica: a redução da religião a patologia perde de vista suas funções simbólicas, comunitárias e éticas que excedem a explicação estritamente clínica.

Marx + Nietzsche + Freud oferecem diagnósticos complementares sobre por que as reivindicações tradicionais de sentido perdem autoridade; contudo, isoladamente produzem explicações reducionistas. Ricoeur propõe incorporar a hermenêutica (interpretação que reabilita sentido) sem descartar a suspeita.

8 EXTENSÃO HISTÓRICA: SEXUALIDADE, MÍDIA E CULTURA DE MASSA

8.1 A DESNATURALIZAÇÃO DA SEXUALIDADE E A CRÍTICA DA REPRESSÃO

A chamada **Revolução Sexual** (meados dos anos 1950 ao início dos anos 1970) representou um movimento social e cultural sísmico no Ocidente, desafiando códigos de comportamento tradicionais relacionados à sexualidade, ao casamento monogâmico heterossexual, e às relações interpessoais. A base dessa revolução foi profundamente influenciada pelo golpe da suspeita freudiana sobre as pulsões e a repressão, sendo instrumentalizada pela pesquisa empírica e pela crítica social.

Dois antecedentes intelectuais são cruciais para a desnaturalização da moralidade sexual:

1. **Wilhelm Reich e a Crítica da Moral Compulsória:** O trabalho de Wilhelm Reich, notadamente em *A Revolução Sexual* (1945), postulava que a repressão da pulsão sexual desempenha um papel central na reprodução de hierarquias sociais e na geração de agressão e frustração. Reich defendia que a liberação da pulsão sexual poderia levar a uma transformação social pacífica. O pensamento de Reich, que via a moralidade sexual como um "duplo padrão", teve influência marcante na mudança de visões sobre o sexo nos anos 1960.
2. **Alfred Kinsey e a Pesquisa Empírica:** Alfred Kinsey e sua equipe inauguraram a pesquisa empírica em sexualidade com a publicação de *Comportamento Sexual no Homem* (1948) e *Comportamento Sexual na Mulher* (1953). O trabalho de Kinsey, que incluiu a criação de uma escala para medir a orientação sexual, funcionou como uma "genealogia empírica" ao expor a

disparidade entre as normas morais repressivas da sociedade e as práticas sexuais reais da população. Sua pesquisa, juntamente com a de Masters e Johnson, e a difusão de métodos contraceptivos como a pílula, deu asas ao movimento, promovendo a aceitação mais ampla da contracepção, homossexualidade e pornografia.

A revolução, portanto, foi um sucesso da Hermenêutica da Suspeita (crítica da repressão) no plano da praxis social, levando à maior aceitação da nudez pública, sexo pré-marital, e formas alternativas de sexualidade.

8.2 A RECONFIGURAÇÃO DE NORMAS ÍNTIMAS NO AMBIENTE DIGITAL

O movimento dos anos 1960 pavimentou o caminho para uma reconfiguração ainda mais profunda das normas íntimas e públicas na era digital, caracterizada pela onipresença da mídia e pela difusão massiva de conteúdo, como a pornografia.

8.2.1 Efeitos ambíguos: Emancipação e violência simbólica

O cenário midiático contemporâneo apresenta um balanço ambíguo. Por um lado, o acesso à informação e a visibilidade nas redes permitem o "protagonismo formal" e a emancipação, especialmente em relação a sexualidades anteriormente estigmatizadas. Por outro lado, a mesma ecologia digital expõe os jovens a novas formas de violência simbólica e concreta.

A violência simbólica, conforme formulada por Pierre Bourdieu, é a capacidade de impor classificações e fazer "ver e crer" no arbitrário como se fosse natural. Nas redes e plataformas, essa violência sutil e invisível é amplificada, controlando os meios de afirmação imediata do sentido e definindo hierarquias e conceitos que parecem espontâneos. No contexto da sexualidade, isso se manifesta:

- Na segregação e no reforço de preconceitos de gênero e sexualidade, mesmo em espaços de engajamento.
- Na manipulação sutil das emoções e na modelagem de normas íntimas através de técnicas de persuasão mídia, como a contagem de histórias e a apresentação de opções extremas para tornar uma opção mais atraente (Efeito Caixinhas Douradas).

8.2.2 Pornografia violenta e atitudes favoráveis à agressão

A difusão pornográfica digital, em particular, tornou-se um vetor relevante para a investigação pastoral e política. Pesquisas de conteúdo e meta-análises têm revelado uma associação estatística entre a exposição a pornografia violenta e o desenvolvimento de atitudes favoráveis à violência sexual.

Embora a interpretação causal exija cautela metodológica, dada a complexidade do comportamento humano, a correlação é inegável e demonstra o potencial da mídia em reificar a mulher e o corpo,

promovendo a aceitação de práticas agressivas. Esse tipo de conteúdo contribui para um ambiente digital que exacerba a necessidade de intervenção educativa e regulatória.

8.3 IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E A BUSCA PELA RESTITUIÇÃO ÉTICA

O diagnóstico da crise de valores em face da mídia de massa aponta para a urgência em reequilibrar a Suspeita (o desmascaramento dos mecanismos de dominação, agora algorítmicos e midiáticos) com a Restituição (a reabilitação do sentido ético).

A urgência dessa reabilitação tem sido reconhecida na esfera das políticas públicas, particularmente no combate ao discurso de ódio e à violência sexual online. O interesse em ações de enfrentamento a temas como racismo, xenofobia, homofobia e misoginia, e a necessidade de regulamentação das plataformas digitais, têm sido pauta de diálogo entre órgãos governamentais. A regulamentação é vista como essencial para responsabilizar as empresas que lucram com a disseminação do ódio e para coibir conteúdos nocivos, como a violência sexual contra crianças e adolescentes na internet.

O caminho para a Restituição exige, portanto, a imposição de um limite ético externo (o direito) ao fluxo algorítmico desregrado e o investimento em uma educação que associe a crítica digital à reflexão ética e à prática comunitária.

9 METODOLOGIA

Para estudar empiricamente a crise de valores entre jovens na era digital, propõe-se um Desenho Misto Concorrente que triangula perspectivas qualitativas (hermenêutica, sentido), quantitativas (escala, correlação) e etnográficas (práxis, ecologia digital). O objetivo é alcançar uma robustez inferencial que vá além da descrição, permitindo a exploração de causalidades complexas e a contextualização profunda do sentido subjetivo.

Este desenho metodológico visa operacionalizar o movimento dialético de Suspeita (desmascarar o determinismo algorítmico e a ideologia) e Restituição (reabilitar o sentido e a deliberação moral), conforme o quadro teórico ricoeuriano estabelecido.

Eixo A — Análise Qualitativa Hermenêutica (Interpretação do Sentido)

O Eixo A foca na profundidade da experiência subjetiva e na captura do sentido que os jovens atribuem à crise de valores e à sobrecarga informacional.



Elemento Metodológico	Detalhamento Técnico	Objetivo e Justificativa Teórica
Delineamento	Entrevistas semi-diretivas, realizadas em formato longitudinal (acompanhamento dos mesmos indivíduos em intervalos de tempo).	O método longitudinal é crucial para analisar as alterações na coerência narrativa do eu e na continuidade identitária, permitindo mapear como as tensões identitárias são resolvidas ou aprofundadas ao longo do tempo. ¹
Quadro Analítico	Hermenêutica Fenomenológica e Teoria Fundamentada (<i>Teoria Fundamentada - GT</i>).	Um Hermenêutica Fenomenológica busca a compreensão de vivências e a essência/significado de experiências no mundo das pessoas. ² Em diálogo com a GT ³ , o objetivo é gerar categorias e modelos explicativos (teoria) a partir dos dados (narrativas), garantindo que as modalidades de atribuição de sentido sejam capturadas com rigor.
Materiais de Coleta	Narrativas de Identidade e Práticas Ritualizadas (religião, consumo, ativismo).	Um Análise de Narrativas é essencial para a investigação de tensões na identidade e o desenvolvimento das múltiplas identidades, Conectando eventos passados, presentes e futuros do sujeito. ¹



Questão Central	<i>Em que medida a sobrecarga informacional altera a coerência narrativa do eu (continuidade identitária)?</i>	A coerência narrativa do eu é um conceito-chave na filosofia de Ricœur (<i>identidade narrativa</i>) ⁵ , fundamental para a formação de um sujeito ético.

Eixo B — Análise Quantitativa e de Conteúdo (Escala e Correlação)

O Eixo B estabelece a escala e a capacidade de inferência, testando hipóteses sobre a prevalência e a relação entre variáveis.

Elemento Metodológico	Detalhamento Técnico	Objetivo e Justificativa Teórica
Delineamento	Pesquisa Transnacional com Amostras Estratificadas.	Permite a medição de prevalência temática e a correlação entre variáveis (religiosidade, moralidade, consumo midiático) em uma escala ampla, garantindo que os resultados sejam apenas aproximadam ente previsíveis ⁶ e não limitados a contextos isolados.



Análise de Conteúdo Automatizada	Aplicação de técnicas de Aprendizado de máquina (ML) (como regressão, redes neurais e árvores de decisão ⁷) e	Codificação Manual de fluxos algorítmicos (YouTube, TikTok, Telegram).	O ML é crucial para o reconhecimento o de padrões para análise de sentimento em grandes volumes de dados ⁷ , permitindo medir a prevalência de temas sensíveis (violência sexual, erotização, discursos de ódio). O uso da codificação manual atua para mitigar o	potencial de viés inerente a algoritmos alimentados com conjuntos de dados enviesados. ⁷
Modelos Estatísticos		Regressões Multiníveis e Modelos Causais (<i>Correspondência de Propensão- PSM</i>).	A regressão é utilizada para entender a Relação entre variáveis ⁹ , enquanto o PSM oferece	robustez inferencial para a análise de causalidade, crucial para testar a hipótese de que a exposição midiática (Eixo 4) influencia a atitude moral e religiosa.
Questão Central		<i>Que papéis desempenham algoritmos e comunidades Online na legitimação/ero são de valores</i>	Avalia o papel dos algoritmos como vetores de persuasão midiática ¹² e de reforço de viés ideológico	violência simbólica e a segregação. ¹⁴



	<i>religiosos e éticos?</i>	⁷ , que podem amplificar a	

Eixo C — Etnografia Digital e Estudo de Redes (Práxis e Ecologia)

O Eixo C integra a perspectiva qualitativa e quantitativa, focando na dinâmica interacional e na ecologia social das plataformas.

Elemento Metodológico	Detalhamento Técnico	Objetivo e Justificativa Teórica
Delineamento	Observação Participante em comunidades online (fóruns, canais, subculturas) e Etnografia Digital . ¹⁶	Permite mapear as ecologias normativas , as microculturas de sentido e os regimes de aprovação que se formam nos ambientes digitais. A etnografia digital é o método mais adequado para estudar a linguagem e a práxis em ambientes virtuais. ¹⁶
Ferramentas de Análise	Análise de Redes Sociais (ARS) e Análise Semântica Latente . ¹⁷	A ARS é essencial para mapear as redes de relacionamento ¹⁸ e as estruturas de influência nas mídias sociais. ¹⁷

Triangulação	Triangulação Metodológica entre dados etnográficos, narrativas (Eixo A) e dados quantitativos (Eixo B).	A triangulação é fundamental para integrar as abordagens filosófica (interpretação do sentido) e empírica (recolha de dados em vida real) ²⁰ , buscando um conhecimento rico em detalhes e capaz de dar conta da dinâmica do objeto estudado. ²⁰
Questão Central	<i>Quais intervenções educativas/pastorais mostram eficácia na resiliência axiológica de jovens?</i>	A análise das microculturas (Eixo C) informa a práxis para as propostas de intervenção. A eficácia deve ser medida pela capacidade de fomentar a deliberação moral em comunidades epistêmicas híbridas ²⁰ , que associam a <i>alfabetização midiática</i> à reflexão ética. ²¹

9.1 SÍNTESE DO DESENHO MISTO E ROBUSTEZ TEÓRICO-METODOLÓGICA

O desenho misto proposto articula a profundidade hermenêutica-fenomenológica com a amplitude estatística, garantindo que o estudo vá além do reducionismo.

O uso da Hermenêutica Fenomenológica em conjunto com a *Teoria Fundamentalada* (Eixo A) é uma proposta viável e já referenciada para investigações educacionais e de cultura visual, permitindo que os significados mais profundos da experiência sejam desvelados.² O foco na *Análise de Narrativas* é a aplicação direta do conceito ricoeuriano de identidade narrativa para avaliar a continuidade do UE.¹



10 IMPLICAÇÕES PASTORAIS, EDUCACIONAIS E POLÍTICAS

O diagnóstico da erosão normativa e da crise de valores entre os jovens, em face da sobrecarga informacional e do regime algorítmico, exige uma resposta prática ancorada na reabilitação do sentido sem ignorar a crítica. As implicações pastorais, educacionais e políticas propostas buscam traduzir a dialética da **Hermenêutica da Suspeita e da Restituição**(Ricœur) em **práxis** transformadora.

10.1 FORMAÇÃO HERMENÊUTICA: O TREINAMENTO DA LEITURA CRÍTICA

A primeira implicação é de natureza metodológica e educacional. Em um ambiente onde o conteúdo digital se apresenta com aparente transparência e imediatismo, é fundamental treinar os jovens para que leiam as mensagens digitais como textos complexos, com múltiplas camadas de sentido.

- **Ensinar a Hermenêutica da Suspeita:** Treinar os jovens para diagnosticar as determinações não-epistêmicas que moldam as mensagens: a camada ideológica (Marx/Bourdieu) que oculta as relações de poder e as intenções de lucro ; um camada psicológica (Freud/Nietzsche) que revela a pulsão, o ressentimento e a projeção; e a camada estética que usa técnicas de persuasão mídia (como o Efeito Caixinhos Dourados) para manipular a emoção e o comportamento.
- **Ensinar a Hermenêutica da Restituição (ou da Fé):** O processo de crítica deve ser seguido pela busca do sentido superabundante. A linguagem da fé e dos valores deve ser vista como uma re-descrição de uma proposta de ser , capaz de desvelar o "possível mais próprio da liberdade" do leitor, após a purificação crítica das ilusões. Isso impede que a crítica culmine no niilismo cínico.

10.2 MEDIA LITERACY COM EMBASAMENTO ÉTICO

A literacia digital (*Alfabetização midiática e informacional - MIL*) deve ser integrada a currículos que nós associamos o domínio técnico-midiático à reflexão ética profunda e à prática comunitária.

- **Currículos de Formação de Valores:** O currículo de MIL deve ir além do reconhecimento de *notícias falsas* e do funcionamento técnico dos algoritmos, focando ativamente na formação de valores sociais e atitudes éticas.
- **Ética e Prática Comunitária:** A formação deve promover a deliberação moral, que é o ato de incluir aquilo que os participantes consideram para lidar com conflitos de valores na vida real. Isso se contrapõe à retificação digital e à fragmentação, reabilitando a ética da alteridade (o "*Si-Mesmo como um Outro*", segundo Ricoeur).

10.3 COMUNIDADES EPISTÊMICAS ALTERNATIVAS

A fragilidade da identidade na era da "atomização informacional" exige a criação de espaços sociais que ofereçam um contraponto ao regime de aprovação algorítmico (Eixo C da Metodologia).

- **Promoção de Espaços Híbridos:** É crucial promover espaços locais (presenciais) e híbridos (moderados digitalmente) que favoreçam a **deliberação e a prática moral encarnada**.
- **Função dos Espaços:** Estes espaços devem atuar como **comunidades epistêmicas alternativas**, onde o valor e o sentido não são ditados por *curtidas* ou pela otimização algorítmica, mas sim pela coerência narrativa, pela responsabilidade e pelo bem comum, permitindo a apropriação transformadora da crítica (Restituição).

10.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E REGULAMENTAÇÃO ALGORÍTMICA

As estruturas de poder digital e midiático (Eixo B da Metodologia) exigem a intervenção normativa do Estado para garantir a proteção de vulneráveis e coibir o lucro baseado no ódio e na violência.

- **Regulamentação de Plataformas:** O diálogo internacional (como com a União Europeia) e a legislação nacional apontam para a necessidade de regulamentação e responsabilização das empresas de *Grandes empresas de tecnologia*. A falta de regulamentação só interessa àqueles que lucram com a disseminação do ódio e dos extremismos.
- **Pesquisa Independente e Conteúdo Violento:** O Estado deve promover pesquisa independente sobre:
 - **Mecanismos Algorítmicos:** Investigar como os algoritmos de recomendação radicalizam subjetividades e reforçam vieses ideológico.
 - **Conteúdo Sexual Violento:** Reforçar ações interministeriais e regulatórias para combater a violência sexual contra crianças e adolescentes na internet, dada a correlação estatística entre exposição a pornografia violenta e atitudes favoráveis à agressão sexual. A Lei nº 15.211 de 2025, por exemplo, é uma medida que altera o Marco Civil da Internet nesse sentido.



10.5 DIAGRAMAGERAL

Tabela Comparativa (Marx/Nietzsche/Freud/Ricœur):

Autor	Problema Diagnóstico	Método principal	Reduccionismo /Limite	Implicações Práticas (Ricœur)
Marx	Consciência Ideológica	Materialismo Histórico	Determinismo Econômico	Crítica da Ideologia/Reificação Digital
Nietzsche	Moral do Ressentimento	Genealogia da Moral	Nilismo Cínico	Transvaloração /Afirmação de Valores
Freud	Neurose/Ilusão Coletiva	Psicanálise/Psi cogênese	Patologia Clínica	Sublimação/Reabilitação da Alteridade
Ricoeur	Crise do Sentido/Falsa Consciência	Hermenêutica da Suspeita + Restituição	Superação da Crítica/Restauração do Sentido	

Fluxograma: "Sociedade digital → Suspeita ampliada → Fragmentação identitária
→ Respostas institucionais/pastorais".(Visualizar o processo de crise e as vias de solução propostas no Eixo 6).

11 CONCLUSÃO

A crítica de Karl Marx à religião, expressa na fórmula "a religião é o ópio do povo", deve ser interpretada em sua complexidade dialética original. Longe de ser apenas um instrumento de dominação, a religião é primariamente o **solução** da criatura oprimida e o **coração** afetivo de um mundo sem alma, servindo como uma expressão de miséria e um protesto contra ela. A função anestésica do ópio é, assim, uma manifestação da alienação do trabalho na base econômica.

A contribuição inestimável de Marx reside em ter estabelecido que a Superestrutura ideológica (religião, moral) não é autônoma, mas sim produto e reflexo das contradições materiais, sendo a crítica da religião a crítica indireta das raízes sociais que a produzem. A religião só pode ser suprimida quando o estado de alienação do trabalho for superado.

No entanto, a recepção crítica da teoria marxiana exige a superação de qualquer resquício de determinismo econômico mecanicista. Estudos avançados demonstram que a correlação entre estrutura e consciência não é linear, e que o comportamento humano e a formação de sentidos são apenas "aproximadamente previsíveis". A insistência na leitura reducionista ignora a capacidade de *práxis* e a autonomia relativa dos fenômenos superestruturais, bem como as novas formas de re-encantamento que persistem na modernidade.

A permanência da crítica marxiana reside justamente na sua capacidade de desvelar a função legitimadora e consoladora das ideologias, enquanto a correção do seu potencial determinismo permite que a teoria dialogue com as complexidades da vida psíquica e social, reconhecendo que a luta pela emancipação exige a transformação da Base, mas também a superação da consciência alienada em todas as suas manifestações.

A genealogia nietzschiana é uma ferramenta indispensável para a análise crítica dos valores na juventude contemporânea, particularmente diante do "cancelamento" e dos discursos de pureza moral nas redes digitais, que ecoam a lógica punitiva do *Ressentimento*. Ao expor a moral como produto de uma luta de forças e não de uma verdade transcendental, Nietzsche desmascara a falsa universalidade das normas.

O desafio, para o projeto doutoral, é empregar a aguda desconstrução genealógica sem sucumbir ao niilismo passivo. O convite nietzschiano não é ao ceticismo paralisante, mas à invenção de novos caminhos e valores, exigindo do jovem (e do pensador) a coragem de questionar fundamentos, entender a função histórica dos valores e criar novas formas de vida baseadas na afirmação da potência criadora. Essa tarefa de criação de sentido, sem ignorar a suspeita, converge com o projeto ricœuriano de uma Hermenêutica da Restituição.

A conferência identifica um problema real e urgente: a erosão normativa num contexto digital. A contribuição conceptual mais fecunda é ler esse fenômeno com as lentes da **hermenêutica da suspeita**, desde que a leitura crítica seja complementada por uma **hermenêutica da restituição** que restaure sentido e pratique o bem comum. Do ponto de vista acadêmico, há espaço para um programa de investigação interdisciplinar (filosofia, teologia, psicologia, estudos de mídia) que combine hermenêutica qualitativa e análise quantitativa de plataformas digitais, produzindo evidência robusta para intervenções educativas e pastorais.



REFERÊNCIAS

- BAUER, M. A revolução sexual. Parte da contracultura dos anos 1960. Botões da revolução sexual. Em: *Revolução Sexual*.
- BICALHO, Renata Almeida et al. Violência Simbólica e Homossexualidade: Um Estudo em Grandes Cidades Brasileiras. *Revista de Psicologia e Negócios do Extremo Oriente*, n. 5, v. 1, 2011.
- BRASIL. Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025. Altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, que estabelece o Marco Civil da Internet.
- CENCI, F. *Da Genealogia da Moral à Moral do Ressentimento: A Crueldade nos Bons Costumes*. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 26, n. 3, 2006.
- DANTAS, P. O papel das políticas públicas no combate ao discurso de ódio na Internet. *Agência Gov*, 2024.
- GALIANA-MOLINA, R.; JULIÁN, M. Influência do consumo de pornografia na comissão de. *Artigos do Psicólogo*, v. 46, n. 2, 2025.
- GOVERNO DO BRASIL. Governo reforça ações para combater violência sexual contra crianças e adolescentes na internet. *Agência Gov*, 2025.
- LEFRANC, J. *Compreender Nietzsche*. São Paulo: Vozes, 2005.
- LOSSO, R. M. P. Mídia e Sexualidades: breve panorama dos estudos de mídia. *navi.ufsc.br*, 2017.
- MACHADO, L. C. P. Plataformas digitais devem ser reguladas para coibir discurso de ódio. *Senado Notícias*, 2023.
- PORTAL BRASIL. Políticas para combater discurso de ódio nas plataformas digitais é tema de diálogo entre Direitos Humanos e União Europeia. *Agência Gov*, 2024.
- REICH, William. *A Revolução Sexual*. Nova York: Farrar, Straus e Giroux, 1945.
- SENA, Tito. Os relatórios Kinsey: práticas sexuais, estatísticas e. *Fazendo Gênero* 9, 2010.
- LEFRANC, Jean. *Compreender Nietzsche*. Trad. Lucia M. Endlich Orth. São Paulo: Vozes, 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A Genealogia da Moral: Uma Polêmica*. Trad. Paulo César Lima de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- RICŒUR, Paul. A consciência como problema, os mestres da suspeita. In: *O Conflito das Interpretações: Ensaio de Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1988.
- ALVES, Rubem Azevedo. *O Suspiro dos Oprimidos*. São Paulo: Paulus, 1999.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2018.



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002. BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. ELSTER, John. *Marx, Hoje*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MARX, Carlos. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel (1844). In: *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. *O conceito de alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

RICŒUR, Paul. A consciência como problema, os mestres da suspeita. In: *O Conflito das Interpretações: Ensaio de Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1988.

SARTRE, Jean-Paul. Questão de Método. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

WEBER, Máx. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

ENTRE CIÊNCIA E ARTE: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS NAS CIÊNCIAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS**BETWEEN SCIENCE AND ART: EPISTEMOLOGICAL CHALLENGES IN CONTEMPORARY SOCIAL SCIENCES** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-008>

Leandro Gilson de Oliveira
Mestrando em Ciências Sociais
PUC MINAS

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir os desafios epistemológicos das Ciências Sociais contemporâneas, a partir de uma análise teórico-reflexiva sobre os limites do paradigma positivista e a emergência de epistemologias críticas, interpretativas e plurais. O estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e hermenêutico, dialogando com autores clássicos e contemporâneos como Max Weber, Boaventura de Sousa Santos, Robert Nisbet, Hartmut Rosa e Marshall Berman. A análise evidencia que a produção do conhecimento nas Ciências Sociais exige a articulação entre rigor metodológico, sensibilidade interpretativa e reconhecimento da diversidade epistêmica. Conclui-se que a sociologia, para além de uma ciência descritiva, configura-se como uma prática ética, estética e política, comprometida com a compreensão e a transformação social.

Palavras-chave: Epistemologia; Ciências sociais; Conhecimento; Ecologia de saberes; Metodologia.

ABSTRACT

This article aims to discuss the epistemological challenges of contemporary Social Sciences through a theoretical and reflective analysis of the limits of the positivist paradigm and the emergence of critical, interpretative, and plural epistemologies. The study is based on a qualitative approach, of bibliographic and hermeneutic nature, engaging with classical and contemporary authors such as Max Weber, Boaventura de Sousa Santos, Robert Nisbet, Hartmut Rosa, and Marshall Berman. The analysis shows that knowledge production in Social Sciences requires the articulation between methodological rigor, interpretative sensitivity, and the recognition of epistemic diversity. It concludes that sociology, beyond being a descriptive science, is configured as an ethical, aesthetic, and political practice committed to the understanding and transformation of society.

Keywords: Epistemology; Social sciences; Knowledge; Ecology of knowledge; Methodology.

1 INTRODUÇÃO

O debate epistemológico nas Ciências Sociais constitui um dos eixos fundamentais para compreender não apenas os seus métodos, mas, sobretudo, os seus compromissos éticos, políticos e científicos. Desde sua consolidação como disciplina autônoma, a sociologia se viu desafiada a dialogar com paradigmas oriundos das ciências naturais, especialmente no que tange à busca pela objetividade, neutralidade e validade universal de seus resultados (Weber, 2004). No entanto, a especificidade do objeto das Ciências Sociais — a ação humana, carregada de sentidos, valores, historicidade e subjetividade — impôs limites à simples transposição dos modelos positivistas oriundos das ciências naturais.

Max Weber, em sua clássica reflexão sobre a objetividade no campo das Ciências Sociais, adverte que a neutralidade científica não significa a ausência de valores no processo de pesquisa, mas sim a capacidade do pesquisador de delimitar claramente a fronteira entre juízos de fato e juízos de valor (Weber, 2004). Sua concepção metodológica introduz a compreensão do sentido — o *Verstehen* — como categoria central na análise social, sem, contudo, abrir mão de critérios rigorosos que assegurem a validade e a coerência das interpretações científicas.

Por outro lado, no contexto contemporâneo, a crítica à hegemonia epistemológica do Ocidente ganha centralidade, especialmente na obra de Boaventura de Sousa Santos (2008), que propõe uma ruptura com o paradigma da monocultura do saber científico. Para o autor, o modelo hegemônico da ciência moderna, ao privilegiar o que é quantificável e mensurável, marginaliza outros saberes, sobretudo aqueles produzidos por povos tradicionais, comunidades indígenas, quilombolas e populações subalternizadas. A proposta de uma ecologia de saberes emerge, então, como uma alternativa epistemológica que reconhece a pluralidade dos modos de conhecer, compreender e transformar o mundo (Santos, 2008).

A esse debate soma-se a provocação de Robert Nisbet (1987), que, ao refletir sobre a sociologia como uma forma de arte, destaca que o trabalho sociológico não é meramente técnico, mas também estético e interpretativo. Para o autor, tanto a arte quanto a sociologia compartilham a tarefa de decifrar e representar os sentidos mais profundos da experiência humana, mobilizando, para isso, não apenas procedimentos metodológicos, mas também imaginação sociológica, sensibilidade e criatividade.

Tais reflexões conduzem, inevitavelmente, a uma problematização mais ampla dos fundamentos epistemológicos que sustentam a produção do conhecimento nas Ciências Sociais. Em um cenário global marcado pela aceleração dos processos sociais (Rosa, 2019), pela fluidez das estruturas (Berman, 1986) e, ao mesmo tempo, pela intensificação das desigualdades, do negacionismo científico e dos discursos de ódio, torna-se imperativo revisitar as bases sobre as quais se constrói o saber sociológico.

O presente artigo, portanto, tem como objetivo discutir os desafios epistemológicos contemporâneos das Ciências Sociais, analisando as tensões entre objetividade e subjetividade, entre ciência e arte, e os limites do positivismo diante da complexidade dos fenômenos sociais. Parte-se da hipótese de que as

Ciências Sociais, longe de se reduzirem a uma prática estritamente empírica e quantitativa, são também um exercício hermenêutico, no qual o rigor metodológico deve caminhar lado a lado com a sensibilidade interpretativa e com o reconhecimento da pluralidade dos saberes e das experiências humanas.

Nessa perspectiva, este trabalho dialoga com aportes teóricos que transitam entre a tradição clássica da sociologia e as epistemologias críticas e decoloniais contemporâneas, visando contribuir para o fortalecimento de uma prática científica mais democrática, inclusiva e comprometida com a transformação social.

2 METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa de caráter teórico-reflexivo, fundamentada na análise bibliográfica e documental. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001), é particularmente adequada quando o objetivo é compreender fenômenos complexos, que envolvem dimensões simbólicas, históricas, culturais e subjetivas, como é o caso dos debates epistemológicos no campo das Ciências Sociais.

O percurso metodológico pautou-se na análise crítica de obras clássicas e contemporâneas que discutem os fundamentos epistemológicos das Ciências Sociais. Foram selecionados autores de referência no debate sociológico e epistemológico, tais como Max Weber (2004), Boaventura de Sousa Santos (2008), Robert Nisbet (1987), Hartmut Rosa (2019) e Marshall Berman (1986), cujas contribuições são fundamentais para compreender as tensões entre objetividade, subjetividade, ciência, arte e pluralidade epistêmica.

A escolha por uma metodologia de natureza bibliográfica se justifica pela necessidade de aprofundar a reflexão teórica sobre os paradigmas de produção do conhecimento, bem como pela intenção de mapear os principais debates que tensionam a construção científica nas Ciências Sociais. De acordo com Gil (2019), a pesquisa bibliográfica permite não apenas revisar conceitos, teorias e autores, mas também realizar análises críticas, sistematizações e sínteses capazes de gerar novos olhares sobre objetos de estudo já consolidados.

Os critérios de seleção das obras e dos autores se orientaram por sua relevância acadêmica, impacto na produção científica do campo e pertinência temática. Além das obras clássicas, foram incorporados autores e discussões contemporâneas que dialogam com epistemologias críticas, decoloniais e alternativas ao paradigma positivista.

O tratamento dos dados consistiu em uma análise interpretativa fundamentada nos princípios da hermenêutica sociológica (Ricoeur, 1990), articulando os conteúdos das obras aos contextos históricos, sociais e teóricos em que foram produzidos.

A análise desenvolveu-se em três eixos principais: as críticas ao modelo positivista e suas implicações na produção do conhecimento nas Ciências Sociais; a discussão sobre objetividade,

neutralidade e sentido na tradição sociológica; e as propostas contemporâneas de superação dos epistemicídios e construção de uma ecologia de saberes.

Assim, trata-se de uma pesquisa de caráter teórico-conceitual, cujo objetivo não é a testagem empírica de hipóteses, mas a elaboração de uma análise crítica que contribua para o aprofundamento dos debates epistemológicos no campo das Ciências Sociais contemporâneas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise teórica realizada permitiu identificar três grandes eixos de resultados que estruturam os desafios epistemológicos das Ciências Sociais contemporâneas: (i) a insuficiência do paradigma positivista para a compreensão dos fenômenos sociais; (ii) a centralidade da subjetividade e da interpretação na produção do conhecimento sociológico; e (iii) a emergência de epistemologias plurais e críticas frente às dinâmicas de exclusão e silenciamento de saberes.

A reflexão crítica sobre o modelo positivista revelou seus limites históricos e metodológicos no campo das Ciências Sociais. Conforme apontado por Santos (2008), a ideia de que apenas o que é quantificável possui validade científica reduziu a complexidade dos fenômenos sociais a categorias mensuráveis, desconsiderando dimensões simbólicas, culturais e subjetivas. Essa lógica, historicamente associada à matriz eurocêntrica da ciência moderna, produziu processos sistemáticos de exclusão epistêmica, configurando verdadeiros epistemicídios.

Os resultados da análise corroboram a tese de que a insistência no paradigma positivista não apenas fragiliza a compreensão dos fenômenos sociais contemporâneos, como também legitima práticas de poder que silenciam saberes alternativos, especialmente os produzidos por populações historicamente marginalizadas.

A partir da obra de Max Weber (2004), os resultados evidenciam que a objetividade nas Ciências Sociais não se dá pela negação da subjetividade, mas, paradoxalmente, pela sua incorporação metodológica. O conceito de *Verstehen* (compreensão) reafirma que compreender o social exige interpretar os sentidos subjetivos atribuídos pelos sujeitos às suas próprias ações.

Adicionalmente, a leitura de Nisbet (1987) reforça a tese de que a sociologia é também uma prática estética, no sentido de que mobiliza a imaginação sociológica na construção de representações sobre a realidade. A análise sociológica, assim como a obra de arte, busca não apenas descrever, mas também revelar camadas ocultas da experiência social, oferecendo ao leitor uma interpretação sensível, contextualizada e crítica.

Os resultados apontam, de forma consistente, para a emergência de paradigmas epistemológicos que rompem com a monocultura do saber científico moderno. A proposta de Boaventura de Sousa Santos (2008) sobre a ecologia de saberes surge como resposta teórica e política aos limites do modelo hegemônico. Tal

perspectiva reconhece que o conhecimento científico é apenas uma entre múltiplas formas de conhecer o mundo, sendo indispensável o diálogo com saberes ancestrais, comunitários, populares e não ocidentais.

Nesse sentido, o realismo crítico, o construtivismo, a fenomenologia e outras correntes contemporâneas configuram respostas teóricas que reafirmam a necessidade de uma ciência social mais aberta, dialógica e comprometida com a diversidade epistêmica. A produção do conhecimento, portanto, deixa de ser monopólio de instituições acadêmicas e passa a ser concebida como um processo coletivo, situado e socialmente construído.

3.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa revelam três eixos fundamentais que orientam a análise crítica desenvolvida. O primeiro, vinculado à crise do positivismo, evidencia as limitações do paradigma que reduz os fenômenos sociais a dados meramente mensuráveis, desconsiderando a complexidade, a historicidade e a multiplicidade de sentidos que constituem as experiências humanas.

Essa perspectiva, ao privilegiar apenas aquilo que pode ser quantificado, tende a promover a expropriação e a deslegitimação de outros modos de conhecer, invisibilizando saberes locais, tradicionais e não hegemônicos. Assim, a crítica ao positivismo não se restringe à sua insuficiência metodológica, mas aponta também para suas consequências políticas e epistemológicas na construção do conhecimento.

O segundo eixo, voltado à subjetividade e à imaginação sociológica, destaca a necessidade de reconhecer a dimensão interpretativa e subjetiva como parte constitutiva da investigação social. Nesse sentido, reafirma-se a importância de compreender que todo processo de produção de conhecimento é atravessado por valores, interesses, visões de mundo e contextos históricos, o que inviabiliza a pretensão de uma neutralidade absoluta. A imaginação sociológica, nesse quadro, surge como ferramenta para articular experiência individual e estrutura social, permitindo novas leituras da realidade e ampliando os horizontes de análise.

O terceiro eixo, centrado nas epistemologias plurais, aponta para a valorização de uma ecologia de saberes capaz de reconhecer a legitimidade de diferentes tradições intelectuais e formas de conhecimento. Essa perspectiva propõe uma ruptura com o paradigma eurocêntrico da ciência moderna, que historicamente se constituiu a partir de hierarquizações e exclusões, frequentemente promovendo epistemicídios. A defesa de epistemologias plurais busca, portanto, construir um campo científico mais inclusivo, aberto ao diálogo intercultural e atento às especificidades locais e às demandas sociais contemporâneas.

Os achados aqui apresentados não apenas reafirmam as críticas clássicas à pretensa neutralidade científica nas Ciências Sociais, como também reforçam a urgência de se adotar práticas epistemológicas mais sensíveis, capazes de dialogar com as múltiplas realidades que compõem o mundo atual. Trata-se, portanto, de uma contribuição que não se limita a revisar teorias estabelecidas, mas que propõe caminhos

alternativos para a construção de um conhecimento social mais democrático, plural e comprometido com a diversidade e com a justiça cognitiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que o debate epistemológico nas Ciências Sociais permanece um campo dinâmico, marcado por tensões históricas, metodológicas e políticas. A análise empreendida permitiu demonstrar que a pretensão de uma ciência social moldada estritamente pelos parâmetros do positivismo clássico mostrou-se insuficiente para abarcar a complexidade, a subjetividade e as múltiplas dimensões simbólicas que caracterizam os fenômenos sociais.

Autores como Max Weber, Robert Nisbet e Boaventura de Sousa Santos, cada qual a partir de suas matrizes teóricas, convergem na crítica ao reducionismo empiricista e na defesa de uma ciência social que reconheça a centralidade dos sentidos, da interpretação e da pluralidade epistêmica. Weber, ao propor a neutralidade valorativa e o método compreensivo, reafirma que a objetividade nas Ciências Sociais não reside na negação da subjetividade, mas em sua incorporação metodológica de maneira rigorosa e consciente.

Nisbet, por sua vez, ao conceber a sociologia como uma forma de arte, contribui para a valorização da imaginação sociológica como instrumento essencial na construção de narrativas interpretativas sobre a realidade social. Boaventura de Sousa Santos, por sua parte, rompe com a lógica eurocêntrica da ciência moderna, propondo a ecologia de saberes como paradigma capaz de enfrentar os epistemicídios e democratizar a produção do conhecimento.

Frente às crises contemporâneas — ambientais, políticas, epistemológicas e civilizatórias —, torna-se cada vez mais urgente que as Ciências Sociais fortaleçam práticas epistemológicas críticas, reflexivas e comprometidas com a diversidade de saberes e sujeitos. Nesse contexto, a sociologia reafirma-se não apenas como ciência descritiva, mas como prática interpretativa, ética e estética, colocada a serviço da compreensão e da transformação social.

Portanto, os desafios epistemológicos das Ciências Sociais não se limitam à adoção de novos métodos ou paradigmas, mas demandam um reposicionamento ético, político e cognitivo diante das complexidades do mundo contemporâneo.

A produção do conhecimento deve ser compreendida como um processo coletivo, situado, dialógico e comprometido com a construção de sociedades mais justas, plurais e emancipatórias. Espera-se que este artigo contribua para ampliar o debate sobre os fundamentos epistemológicos das Ciências Sociais, estimulando reflexões que ultrapassem os muros da academia e dialoguem, de forma horizontal, com os saberes produzidos nos territórios, nas comunidades, nas lutas e nas práticas sociais concretas.

REFERÊNCIAS

- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
- NISBET, Robert A. *A sociologia como uma forma de arte*. [S.l.]: [s.n.], 1987.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1990.
- ROSA, Hartmut. *Tempos acelerados: uma crítica da aceleração social*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- VASCONCELOS, Carlos Rocha. *Max Weber e a objetividade nas ciências sociais*. [S.l.]: [s.n.], [s.d.].
- WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

O CONCEITO DE RACISMO ESTRUTURAL E SUA INCOMPATIBILIDADE COM A SOCIOLOGIA COMPREENSIVA**THE CONCEPT OF STRUCTURAL RACISM AND ITS INCOMPATIBILITY WITH COMPREHENSIVE SOCIOLOGY** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-009>

Leandro Gilson de Oliveira
Mestrando em Ciências Sociais
PUC MINAS

RESUMO

O presente artigo discute a incompatibilidade epistemológica entre o conceito de racismo estrutural, formulado por Silvio Almeida, e a tradição da sociologia compreensiva, inaugurada por Max Weber e desenvolvida por autores como Schutz, Mead, Goffman e Garfinkel. Enquanto o racismo estrutural enfatiza o caráter constitutivo e sistêmico das desigualdades raciais, situando-as nas macroestruturas históricas, políticas e econômicas, a sociologia compreensiva privilegia os sentidos subjetivos atribuídos pelos indivíduos às suas ações, compreendendo a realidade social como resultado de interações e processos intersubjetivos. A análise evidencia que, embora ambas as perspectivas possuam relevância analítica, seus pressupostos metodológicos se mostram inconciliáveis em muitos aspectos. Conclui-se que, apesar da incompatibilidade epistemológica, é possível vislumbrar um diálogo parcial entre as duas abordagens, especialmente no estudo da formação das subjetividades racializadas, ampliando o escopo de compreensão do fenômeno racial na contemporaneidade.

Palavras-chave: Racismo estrutural; Sociologia compreensiva; Max Weber; Epistemologia; Desigualdade racial.

ABSTRACT

This article discusses the epistemological incompatibility between the concept of structural racism, developed by Silvio Almeida, and the tradition of comprehensive sociology, inaugurated by Max Weber and expanded by authors such as Schutz, Mead, Goffman, and Garfinkel. While structural racism highlights the constitutive and systemic nature of racial inequalities, embedded in historical, political, and economic macrostructures, comprehensive sociology emphasizes the subjective meanings attributed by individuals to their actions, understanding social reality as the outcome of interactions and intersubjective processes. The analysis shows that although both perspectives hold significant analytical value, their methodological assumptions prove largely irreconcilable. It concludes that, despite their epistemological incompatibility, a partial dialogue between the two approaches is possible, particularly in the study of the formation of racialized subjectivities, thereby broadening the understanding of racial phenomena in contemporary societies.

Keywords: Structural racism; Comprehensive sociology; Max Weber; Epistemology; Racial inequality.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre o racismo, especialmente em sociedades marcadas por profundas desigualdades históricas como a brasileira, tem ocupado posição central no campo das ciências sociais e do debate público. Nesse cenário, o conceito de racismo estrutural, sistematizado por Silvio Almeida (2019), tornou-se uma categoria analítica fundamental para compreender a permanência e a naturalização das hierarquias raciais. A noção rompe com explicações individualistas ou meramente institucionais, sustentando que o racismo constitui um elemento fundante e organizador da sociedade, manifestando-se nas estruturas econômicas, jurídicas, políticas e culturais, independentemente da intenção explícita dos indivíduos.

Esse paradigma estrutural encontra resistências quando confrontado com tradições sociológicas que privilegiam a centralidade da ação social e da agência dos sujeitos. A sociologia compreensiva, formulada por Max Weber no início do século XX e ampliada por autores como Alfred Schutz, Erving Goffman, George Herbert Mead e Harold Garfinkel, parte do princípio de que a realidade social deve ser explicada a partir dos sentidos subjetivos atribuídos pelos atores às suas ações. Ao enfatizar a intersubjetividade e a produção cotidiana de significados, essa perspectiva se distancia de abordagens que concebem estruturas sociais como determinantes autônomos da vida social.

Essa divergência teórica e metodológica revela um tensionamento epistemológico: de um lado, a denúncia crítica de um sistema racialmente estruturado que se reproduz “pelas costas dos indivíduos”; de outro, a defesa da compreensão dos fenômenos sociais a partir da experiência vivida e do significado atribuído pelos sujeitos. Mais do que uma disputa conceitual, trata-se de um embate sobre os fundamentos da análise sociológica, que opõe a objetividade das estruturas à subjetividade das interações.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir a incompatibilidade entre o conceito de racismo estrutural e a sociologia compreensiva, problematizando seus limites, alcances e possíveis diálogos. A proposta não é hierarquizar as abordagens, mas explorar como cada uma delas contribui, de forma distinta, para a compreensão do fenômeno racial. Assim, busca-se evidenciar que, embora epistemologicamente divergentes, essas perspectivas podem ser mobilizadas de modo complementar, ampliando o repertório analítico e crítico das ciências sociais no enfrentamento das desigualdades raciais.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho adota uma abordagem qualitativa de caráter teórico-analítico, fundamentada na revisão crítica da literatura sociológica e filosófica acerca do racismo e da ação social. A metodologia privilegia o exame comparativo entre duas tradições distintas: a teoria do racismo estrutural, proposta por Silvio Almeida (2019), e a sociologia compreensiva de Max Weber, ampliada por autores como Alfred Schutz, Erving Goffman, Harold Garfinkel e George Herbert Mead.

Para tanto, realiza-se uma análise documental e conceitual das principais obras que estruturam essas perspectivas, explorando suas categorias centrais – como estrutura, dominação e ideologia, de um lado, e ação social, sentido e intersubjetividade, de outro. O método consiste em identificar pontos de convergência e divergência epistemológica entre as abordagens, de modo a problematizar em que medida o racismo estrutural pode (ou não) ser interpretado à luz de um paradigma compreensivo.

A comparação teórica, adota-se uma estratégia hermenêutico-interpretativa, que busca não apenas descrever os conceitos, mas interpretar suas implicações para a compreensão do fenômeno racial na contemporaneidade. Assim, a metodologia articula uma leitura crítica das estruturas sociais com a análise dos processos microsociais e subjetivos que dão forma às experiências racializadas, evidenciando tanto as limitações quanto às potencialidades de cada perspectiva.

2.1 JUSTIFICATIVA METODOLÓGICA

A escolha por uma abordagem teórica e analítica, em detrimento de um estudo empírico, justifica-se pela natureza do problema de pesquisa. O objetivo central não é investigar manifestações concretas do racismo em situações específicas, mas examinar a compatibilidade (ou incompatibilidade) epistemológica entre duas tradições sociológicas distintas: a concepção de racismo estrutural, de matriz crítica e estruturalista, e a sociologia compreensiva, de matriz interpretativa e subjetivista. Nesse sentido, a análise demanda uma exploração conceitual e comparativa, e não a aplicação de instrumentos empíricos de coleta de dados.

Além disso, a literatura sobre o racismo estrutural e a sociologia compreensiva é suficientemente consolidada para permitir uma investigação de caráter essencialmente teórico. A obra de Silvio Almeida (2019) fornece o arcabouço central para a compreensão do racismo como engrenagem constitutiva da sociedade, enquanto os escritos de Weber, Schutz, Goffman, Mead e Garfinkel oferecem um repertório robusto sobre a ação social, os significados intersubjetivos e a construção cotidiana da realidade. Assim, a ênfase recai sobre a interpretação crítica dos conceitos e sobre o diálogo entre tradições que, embora relevantes, partem de pressupostos epistemológicos divergentes.

Outro aspecto relevante é que o foco deste estudo está na reflexão teórica como prática de crítica social. Ao evidenciar os limites de cada abordagem, a análise contribui para o alargamento do campo interpretativo sobre o racismo, problematizando os alcances da sociologia compreensiva e ressaltando a potência política do conceito de racismo estrutural.

Dessa forma, a justificativa metodológica ancora-se no entendimento de que nem toda investigação sociológica deve ter um caráter empírico imediato; algumas, como esta, têm como vocação a reconstrução conceitual e a problematização epistemológica, essenciais para fundamentar pesquisas futuras e para o avanço do debate teórico.

3 DISCUSSÃO

O conceito de racismo estrutural, amplamente difundido nos debates acadêmicos e políticos contemporâneos, ganhou força especialmente a partir da obra do jurista e filósofo Silvio Almeida. Para o autor, o racismo não é apenas resultado de atitudes individuais ou da atuação discriminatória de instituições isoladas, mas sim um componente fundamental e constitutivo da sociedade, que permeia a política, a economia, o direito e a cultura de modo sistemático e contínuo.

Essa abordagem estrutural oferece uma poderosa chave de leitura para a compreensão das desigualdades raciais persistentes, evidenciando como práticas discriminatórias são naturalizadas e reproduzidas ao longo do tempo, mesmo sem a intenção explícita dos agentes envolvidos.

Ao privilegiar a análise das macroestruturas sociais e dos processos históricos e políticos que sustentam o racismo, a teoria do racismo estrutural distancia-se das abordagens da sociologia compreensiva, inaugurada por Max Weber e desenvolvida por correntes como o interacionismo simbólico, a fenomenologia e a etnometodologia. Essas perspectivas, centradas na ação social e nos significados subjetivos atribuídos pelos indivíduos às suas experiências, colocam em xeque interpretações que desconsiderem a agência dos sujeitos e o caráter intersubjetivo da construção da realidade social.

Partindo dessa tensão teórica, este ensaio tem como objetivo discutir por que o conceito de racismo estrutural, embora reconhecido como uma explicação legítima e relevante da desigualdade racial, não se encaixa nas abordagens da sociologia compreensiva, que privilegiam a compreensão das subjetividades individuais em detrimento das estruturas sociais deterministas. A reflexão não busca negar a existência ou a gravidade do racismo, mas problematizar o modo como ele é teorizado sob diferentes lentes sociológicas.

A sociologia compreensiva, proposta por Max Weber no início do século XX, fundamenta-se na ideia de que a sociedade deve ser analisada a partir do sentido que os indivíduos atribuem às suas ações. Diferentemente das abordagens estruturalistas, que buscam explicar os fenômenos sociais a partir de estruturas objetivas e macroprocessos históricos, a sociologia compreensiva está voltada para a interpretação subjetiva da ação social, entendida como toda conduta dotada de sentido pelo agente. O foco da análise, portanto, está na compreensão (*Verstehen*) dos motivos, intenções e valores que orientam o comportamento humano em contextos sociais concretos.

Nesse modelo teórico, a realidade social é produto da interação entre os indivíduos e das interpretações mútuas que constroem o mundo social. As estruturas sociais, nesse contexto, não são entidades autônomas ou determinantes, mas sim o resultado contínuo das ações humanas e das formas de organização simbólica e institucional que os sujeitos produzem no cotidiano. A sociologia compreensiva, portanto, reconhece a existência de padrões sociais, mas os compreende como *realidades construídas*, sustentadas pelo reconhecimento intersubjetivo dos participantes da vida social.

Essa concepção influenciou outras correntes interpretativas como o interacionismo simbólico, de George Herbert Mead e Erving Goffman, que foca na constituição do self e da identidade social nas interações face a face; a sociologia fenomenológica de Alfred Schutz, que destaca o mundo da vida como horizonte de sentido compartilhado; e a etnometodologia de Harold Garfinkel, voltada para a investigação das práticas cotidianas que sustentam a ordem social. Todas essas abordagens valorizam o papel ativo dos sujeitos sociais na produção e interpretação da realidade, rejeitando a ideia de que as ações humanas possam ser completamente explicadas por estruturas externas.

Desse modo, a sociologia compreensiva assume que a análise dos fenômenos sociais deve partir da perspectiva dos próprios atores sociais. Não se trata de negar a existência de desigualdades ou de instituições opressoras, mas de compreendê-las a partir dos significados que os sujeitos constroem, reproduzem ou contestam nas situações concretas em que vivem. Assim, qualquer explicação que recorra exclusivamente a estruturas sistêmicas, ignorando a dimensão subjetiva da ação social, corre o risco de reduzir a complexidade dos processos sociais a mecanismos deterministas.

A concepção de *racismo estrutural* apresentada por Silvio Almeida insere-se em uma tradição analítica que compreende os fenômenos sociais a partir da totalidade histórica, política e econômica que os sustenta. Para o autor, o racismo não é um desvio moral, tampouco uma disfunção institucional pontual: trata-se de um componente constitutivo da sociedade. O racismo está inscrito na forma como as instituições funcionam, nas estruturas de poder, nas relações de produção e nas práticas culturais cotidianas. É um fenômeno que organiza a vida social como um todo, moldando oportunidades, acessos, identidades e até mesmo a percepção que os indivíduos têm de si e dos outros.

Silvio Almeida classifica o racismo em três grandes concepções: individualista, institucional e estrutural. A concepção individualista limita-se a identificar o racismo como fruto de atitudes isoladas, conscientes ou inconscientes, de sujeitos preconceituosos. A concepção institucional, por sua vez, compreende que o racismo se manifesta nas práticas e normas de instituições que reproduzem desigualdades raciais, mesmo sem intenção explícita. Já o racismo estrutural, ponto central de sua obra, representa uma síntese crítica que aponta para a naturalização histórica dessas práticas e para o papel das instituições como expressões de uma ordem social já racializada. Nesse sentido, as instituições são racistas porque a própria estrutura social é racista.

Essa abordagem baseia-se em categorias analíticas herdadas da teoria crítica e do materialismo histórico, como *estrutura*, *dominação*, *ideologia* e *poder*. O racismo, segundo Almeida, opera como um processo político e histórico que estrutura desigualdades a partir de um sistema de privilégios e subalternidades racialmente organizados. Ele atua não apenas no nível das relações interpessoais, mas se infiltra nas lógicas do mercado, do Estado, do direito e da cultura. Assim, mesmo que uma instituição adote

medidas formais de igualdade, se não transformar suas bases estruturais, continuará reproduzindo desigualdade racial.

Ao afirmar que o racismo é estrutural, Almeida propõe uma explicação que antecede e transcende a intenção dos sujeitos. O racismo se manifesta inclusive na ausência de ação – ou seja, a omissão institucional diante da desigualdade racial também é uma forma de reproduzi-la. Para o autor, é justamente esse caráter “normalizado” do racismo que o torna tão difícil de combater. Ele opera “pelas costas dos indivíduos”, como diria Marx, e é perpetuado mesmo sem intenção consciente. Trata-se, portanto, de um fenômeno objetivo, que independe da vontade ou da percepção dos agentes envolvidos.

Essa perspectiva rompe com leituras que priorizam a subjetividade dos atores sociais como chave de análise. Ao invés de buscar entender o significado atribuído pelos indivíduos às suas ações, Silvio Almeida propõe analisar como essas ações são moldadas por estruturas sociais pré-existentes, que condicionam as possibilidades de ser, agir e significar. O racismo, nesse modelo, é uma engrenagem da própria organização social, sendo sustentado por lógicas sistêmicas e não apenas por comportamentos individuais.

A concepção de racismo estrutural, ao situar o fenômeno como parte da engrenagem que organiza a sociedade, contrasta fortemente com os pressupostos da sociologia compreensiva. A primeira incompatibilidade diz respeito ao objeto da análise. Enquanto Silvio Almeida propõe um diagnóstico das macroestruturas sociais que produzem e reproduzem o racismo independentemente da vontade dos indivíduos, a sociologia compreensiva entende a realidade social como uma construção que emerge da ação individual dotada de sentido. Para Weber, compreender um fenômeno social significa interpretar os significados subjetivos que orientam a conduta dos agentes; já para Almeida, o racismo opera muitas vezes à revelia desses significados, impondo-se como lógica objetiva do sistema social.

A sociologia compreensiva recusa explicações que retifiquem estruturas sociais como entidades causais autônomas. Ela parte do princípio de que as estruturas só existem na medida em que são continuamente produzidas pelos sujeitos por meio de suas ações e interações. Já o conceito de racismo estrutural, ainda que reconheça o papel dos sujeitos na reprodução do sistema, atribui primazia à materialidade das instituições, das práticas jurídicas, da lógica econômica e das ideologias sociais que operam independentemente da consciência dos indivíduos.

O enfoque metodológico é outro ponto de tensão, onde a sociologia compreensiva utiliza métodos qualitativos e interpretativos, voltados para o sentido da ação, enquanto a abordagem estrutural tende à análise crítica dos sistemas, à leitura histórica e ao diagnóstico de mecanismos de dominação. Assim, a explicação do racismo como fenômeno sistêmico, naturalizado e reproduzido historicamente, conforme proposto por Almeida, é epistemologicamente incompatível com o modelo compreensivo de análise, que privilegia o ponto de vista do ator social e as configurações locais de sentido.

Apesar das divergências teóricas profundas, é possível identificar pontos de aproximação entre o conceito de racismo estrutural e as abordagens compreensivas, especialmente quando se trata da formação das subjetividades racializadas. Silvio Almeida reconhece que o racismo atua não apenas nas estruturas institucionais e políticas, mas também nos modos como os indivíduos se percebem e são percebidos. O racismo, segundo ele, produz subjetividades, afetos e identidades, de modo que os sujeitos negros internalizam, muitas vezes, a própria lógica que os oprime.

Essa dimensão subjetiva do racismo se manifesta nas microações do cotidiano, nos estigmas, nas microagressões e nos mecanismos de exclusão simbólica que atravessam as experiências vividas. Nessa perspectiva, as análises do interacionismo simbólico e da fenomenologia podem oferecer ferramentas relevantes para investigar como o racismo se encarna nas interações sociais, nas práticas linguísticas e nos contextos situacionais. A noção de “definição da situação”, por exemplo, cara à sociologia compreensiva, pode dialogar com a forma como sujeitos racializados são constantemente posicionados e redefinidos a partir de códigos sociais racializados.

Contudo, esse diálogo é apenas parcial. A sociologia compreensiva poderia enriquecer a análise dos efeitos do racismo nas relações interpessoais e na construção de identidades, mas não oferece, por si só, uma explicação suficiente para os mecanismos estruturais que garantem a persistência da desigualdade racial. O racismo, na visão de Almeida, é anterior à subjetividade: ele é constitutivo dela. Isso significa que os sujeitos só podem construir significados a partir de um mundo já racializado, o que reduz a autonomia interpretativa que a sociologia compreensiva costuma atribuir aos indivíduos.

A concepção de racismo estrutural, conforme proposta por Silvio Almeida, representa uma poderosa ferramenta teórica e política para compreender a permanência e a naturalização da desigualdade racial na sociedade contemporânea. Ao deslocar o foco do indivíduo para as estruturas que sustentam e reproduzem o racismo, a análise estrutural revela a profundidade e a complexidade do problema, evidenciando sua presença nas instituições, na economia, no direito e na cultura.

Por outro lado, a sociologia compreensiva, ao privilegiar a ação social e os sentidos subjetivos atribuídos pelos indivíduos às suas condutas, não oferece as ferramentas necessárias para captar o caráter sistêmico e histórico do racismo tal como formulado por Almeida. Suas categorias analíticas, voltadas à compreensão da vida cotidiana e das experiências individuais, entram em tensão com uma abordagem que vê o racismo como anterior, objetivo e estrutural.

Essa incompatibilidade epistemológica, no entanto, não implica a negação da validade de uma ou outra perspectiva, mas aponta para seus limites e alcances distintos. Enquanto a sociologia compreensiva é eficaz para compreender os sentidos vividos do racismo no cotidiano, o conceito de racismo estrutural é fundamental para denunciar e analisar os mecanismos que o sustentam em larga escala. Ambas as abordagens, embora com pressupostos diferentes, podem contribuir para uma compreensão mais ampla e

plural do fenômeno racial. Reconhecer essas diferenças é essencial para construir um debate crítico, coerente e comprometido com a superação das injustiças raciais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida permitiu evidenciar a tensão epistemológica entre duas tradições sociológicas que, embora igualmente relevantes para a compreensão da realidade social, operam a partir de pressupostos distintos e, em certa medida, inconciliáveis. O conceito de racismo estrutural, formulado por Silvio Almeida (2019), oferece uma leitura crítica que desloca o foco da ação individual para as macroestruturas históricas, políticas e econômicas, nas quais o racismo se manifesta como elemento constitutivo da ordem social. Trata-se de uma abordagem que denuncia a naturalização da desigualdade racial e revela sua reprodução cotidiana, mesmo na ausência de intencionalidade consciente dos agentes.

Por outro lado, a sociologia compreensiva, ancorada em Weber e desenvolvida por Schutz, Goffman, Mead e Garfinkel, privilegia a interpretação da ação social a partir dos sentidos subjetivos atribuídos pelos indivíduos. Seu aporte metodológico enfatiza o papel da agência, das interações e da construção intersubjetiva da realidade, recusando explicações que reduzam os fenômenos sociais a determinações estruturais. Nesse sentido, a sociologia compreensiva se mostra limitada para abarcar o caráter sistêmico e histórico do racismo tal como definido por Almeida, embora seja particularmente eficaz para compreender os modos pelos quais o racismo se manifesta nas interações cotidianas, na produção de identidades e nos processos de estigmatização.

A reflexão realizada neste trabalho não pretendeu hierarquizar ou deslegitimar essas perspectivas, mas sim destacar seus limites e alcances específicos. Enquanto o racismo estrutural fornece ferramentas analíticas indispensáveis para compreender a permanência da desigualdade racial em larga escala, a sociologia compreensiva permite captar os efeitos subjetivos e interacionais dessa desigualdade no cotidiano dos sujeitos. Reconhecer essa distinção é fundamental para evitar tanto a reificação das estruturas quanto a sobrevalorização das subjetividades.

Portanto, conclui-se que o diálogo entre essas abordagens, ainda que parcial e tensionado, pode enriquecer o campo sociológico. O conceito de racismo estrutural aponta para a urgência de transformações institucionais e estruturais profundas, ao passo que a sociologia compreensiva contribui para entender como tais processos são vividos, reproduzidos e, eventualmente, contestados pelos indivíduos. Assim, mais do que incompatíveis em sentido estrito, as duas tradições podem ser concebidas como complementares em seus aportes críticos, desde que seus pressupostos metodológicos sejam claramente delimitados.

Em última instância, o desafio posto às ciências sociais é articular leituras que contemplem tanto as dimensões estruturais quanto as subjetivas do racismo, sem reduzir uma à outra. Somente assim será



possível construir uma compreensão mais ampla e plural do fenômeno racial e, sobretudo, oferecer subsídios teóricos e políticos para o enfrentamento das desigualdades persistentes em nossa sociedade.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais; coordenação Djamila Ribeiro).
- GARFINKEL, Harold. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1967.
- GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade: bases para a teoria da estruturação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- MEAD, George Herbert. *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia do mundo social: introdução à sociologia compreensiva*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: UnB, 1994. 2 v.

AS RAZÕES DA REGULAÇÃO DA ECONOMIA DOS TRANSPORTES: FUNDAMENTOS ECONÔMICOS E PAPEL DO ESTADO NA CORREÇÃO DAS FALHAS DE MERCADO**THE REASONS FOR REGULATING THE TRANSPORTATION ECONOMY: ECONOMIC FUNDAMENTALS AND THE ROLE OF THE STATE IN CORRECTING MARKET FAILURES** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-010>**Antonio Rosevaldo Ferreira da Silva**

Mestre em Desenvolvimento Urbano

Professor do curso de Economia da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

E-mail : rosevaldo@uefs.brOrcid: <https://orcid.org/0009-0004-8495-2371>**RESUMO**

A regulação econômica dos transportes é uma das expressões mais evidentes da atuação do Estado como agente normativo e garantidor do equilíbrio entre eficiência de mercado e interesse público. Este artigo analisa as razões que justificam a intervenção estatal na economia dos transportes, destacando a importância das agências reguladoras na correção de falhas de mercado e na prevenção do abuso de poder econômico em setores caracterizados por monopólios naturais. Fundamentado em revisão bibliográfica e análise documental, o estudo recupera contribuições da teoria econômica da regulação e da legislação brasileira, notadamente a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 8.884/94, para demonstrar que a ausência de concorrência compromete o bem-estar coletivo e torna necessária a presença da “mão visível” do Estado. Argumenta-se que, nos serviços públicos concedidos, como o transporte de passageiros, a regulação deve assegurar preços justos, qualidade adequada e acesso universal, aproximando os resultados obtidos àqueles que seriam verificados em mercados competitivos. Conclui-se que a regulação é condição indispensável para garantir eficiência social e justiça econômica em um setor essencial à mobilidade e à coesão urbana.

Palavras-chave: Regulação econômica; Poder de mercado; Transporte público; Concorrência; Estado.**ABSTRACT**

The economic regulation of transportation is one of the most evident expressions of the State's role as a regulatory agent and guarantor of the balance between market efficiency and public interest. This article analyzes the reasons that justify state intervention in the transportation economy, highlighting the importance of regulatory agencies in correcting market failures and preventing the abuse of economic power in sectors characterized by natural monopolies. Based on a literature review and document analysis, the study draws on contributions from the economic theory of regulation and Brazilian legislation, notably the 1988 Federal Constitution and Law No. 8.884/94, to demonstrate that the absence of competition compromises collective well-being and necessitates the presence of the "visible hand" of the State. It argues that, in public services granted, such as passenger transportation, regulation should ensure fair prices, adequate quality, and universal access, bringing the results obtained closer to those that would be achieved in competitive markets. It is concluded that regulation is an indispensable condition for ensuring social efficiency and economic justice in a sector essential to mobility and urban cohesion.

Keywords: Economic regulation; Market power; Public transportation; Competition; State.

1 INTRODUÇÃO

A regulação econômica dos transportes constitui um dos temas centrais do debate sobre o papel do Estado no domínio econômico. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 174, confere ao poder público a função de agente normativo e regulador da atividade econômica, atribuindo-lhe a responsabilidade de fiscalizar, incentivar e planejar os setores estratégicos. Entre esses, o transporte coletivo ocupa posição de destaque por sua natureza de serviço público essencial, cuja provisão envolve complexas relações entre Estado, concessionários e usuários.

O problema que orienta esta investigação pode ser formulado nos seguintes termos: quais são as razões econômicas que justificam a intervenção estatal e a regulação dos serviços de transporte de passageiros em mercados não competitivos? A questão é relevante porque, na ausência de concorrência, os mecanismos de mercado não asseguram a eficiência alocativa nem o bem-estar social, permitindo o abuso de poder econômico e a deterioração da qualidade dos serviços. Assim, compreender as motivações teóricas e institucionais que legitimam a ação regulatória do Estado é fundamental para a formulação de políticas públicas que garantam preços justos, qualidade adequada e acesso universal ao transporte coletivo.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de atualizar a discussão sobre a regulação da economia dos transportes diante das transformações recentes do setor, marcadas pela expansão das concessões públicas, pela crise de financiamento dos sistemas urbanos de transporte e pela emergência de novos arranjos tecnológicos e institucionais, como as plataformas digitais de mobilidade e as políticas de tarifa zero. Além disso, o debate sobre regulação adquire importância crescente no contexto da governança metropolitana e das mudanças no papel das agências reguladoras, frequentemente tensionadas entre a autonomia técnica e as interferências políticas.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórico-descritiva, baseada em revisão bibliográfica e em análise documental. Foram examinadas as principais contribuições da teoria econômica da regulação, com destaque para autores como Varian (1994), Santacruz (2002), Possas (2002), Salomoni (1999) e Bemerguy (2004), além de referências legais e normativas, como a Lei nº 8.884/94 (Lei Antitruste) e a Constituição Federal de 1988. O método adotado parte da abordagem analítica da falha de mercado, enfatizando as condições em que a ausência de concorrência justifica a intervenção estatal.

O objetivo geral deste artigo é analisar as razões econômicas que fundamentam a regulação dos transportes de passageiros, compreendendo-a como mecanismo de equilíbrio entre eficiência produtiva, interesse público e justiça social. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir o conceito de poder de mercado e suas implicações para o setor de transportes realizado nos diversos espaços urbanos. b) examinar o papel das agências reguladoras na mitigação de falhas de mercado e no controle de abusos econômicos. c) refletir sobre os desafios contemporâneos da regulação à luz das novas demandas de mobilidade urbana.

A partir dessa estrutura, o artigo retoma o debate clássico entre Estado e mercado, mostrando que, em determinadas condições — especialmente em setores caracterizados por monopólios naturais, como os transportes —, a intervenção pública não representa distorção da livre iniciativa, mas instrumento de promoção do bem-estar coletivo.

O texto constitucional autorizou o Estado a intervir no domínio econômico como agente normativo e regulador. Essa autorização permite que o Poder Público fiscalize, incentive e realize planejamento indicativo para o setor privado; todavia, devem ser observados os ditames constitucionais referentes à ordem econômica. A fundamentação econômica da intervenção do poder público nos mercados é a debilidade da concorrência. O Poder Público intervém nos mercados onde a concorrência não se manifesta de maneira adequada e suficiente para produzir resultados desejáveis, em termos de bem estar econômico e social.

2 RAZÕES DE MERCADO

Num mercado onde a concorrência funciona, espera-se que os empresários, ao tentarem aumentar o seu lucro, procurem reduzir os custos e elevar seus ganhos, mantendo o preço constante. Apenas reduzir os custos já é bom para o empresário, porque ele ganha mais com preço constante e isso, por si só, pode não parecer benefício para a sociedade como um todo, mas é, mesmo que não haja repasse para o preço, pois o empresário passa a contar com uma renda maior, com mais recursos. Os recursos serão, provavelmente, investidos no seu negócio ou em novos negócios. Mesmo que não o faça e gaste, por exemplo, comprando automóveis de luxo, se estes forem automóveis nacionais, ele estará gerando demanda, emprego, renda, tributo. Mas a simples redução dos custos já traz um benefício social, mesmo que não haja repasse. É possível também que se reduzam os preços, com a finalidade de aumentar sua parcela de mercado e, conseqüentemente, ganhar mais num ambiente competitivo, o que proporciona ganhos para o consumidor na forma de preço mais baixo. Além disso, ao tentar elevar seus rendimentos num ambiente competitivo, o empresário vai procurar melhorar a qualidade de seu produto. Vai lançar novos e semelhantes produtos, sempre com a intenção de ganhar mais. O efeito, porém, é passivo, pois a sociedade passa a ter novos e melhores produtos a preços inferiores.

Não havendo concorrência, como no caso do monopólio natural, o fornecedor tem condições de impor preço e qualidade. Para aumentar seus ganhos, o monopolista não precisa melhorar a qualidade de seus produtos nem reduzir seus preços. Ele pode deixar a qualidade cair, pode aumentar os preços, ou mesmo fazer as duas coisas e, mesmo assim, aumentar seu rendimento. Mas ele só fará isso, se tiver poder de mercado, ou seja, se puder impor ao comprador suas condições comerciais (VARIAN, 1994). Portanto, o funcionamento econômico da intervenção é a simples existência de poder nas relações de mercado entre quem compra e quem vende. Quando existe essa relação de poder, o mercado não funciona a contento, pois

os preços são impostos, não se busca melhorar a qualidade, não se lançam novos produtos no mercado e o consumidor é obrigado a comprar o que o vendedor impõe nos preços que ele determina. No caso da hipótese liberal, a “mão invisível” de Adam Smith cai por terra, pois quando não existe concorrência, o mercado livre é incapaz de gerar benefícios para a coletividade. Cabe, então, ao mercado apresentar a sua mão visível. Na hipótese de desequilíbrio de poder, nas relações entre quem compra e quem vende, cabe ao Estado intervir no mercado, garantindo o equilíbrio nessas relações (SANTACRUZ, 2002).

Normalmente é o vendedor quem impõe, através do monopólio ou de oligopólio, sua vontade aos compradores. Mas também pode ser que o comprador tenha poder e o exerça sobre os fornecedores. É o caso do monopsônio (VICECONTI; NEVES, 1996). Portanto, havendo qualquer desequilíbrio nas relações de mercado, esteja o poder nas mãos do vendedor ou comprador, cabe a intervenção. É interessante notar que, se o mercado contar, de um lado, com um monopólio (apenas um vendedor), e de outro, com um monopsônio (apenas um comprador), ele estará equilibrado. Havendo equilíbrio de poder de barganha entre comprador e vendedor, esse mercado provavelmente vai produzir resultados desejáveis, do ponto de vista do bem-estar econômico e social, uma vez que o monopolista será obrigado, pela força equivalente do comprador, a ofertar produtos de boa qualidade a menores preços, etc.

Em se tratando de intervenção do poder público, a questão não é saber se há monopólio, mas se há desequilíbrio de poder de barganha, se há poder de mercado. Havendo esse poder, torna-se necessária a intervenção econômica. Aliás, não é por outra razão que o art. 170 da Constituição Federal garante a ordem econômica fundada na livre iniciativa, desde que sejam observados os princípios da livre concorrência, da função social da propriedade e da defesa do consumidor. Se não houver livre concorrência, se um agente econômico tiver poder sobre o outro, a sociedade privada não cumprirá sua função social, cabendo então ao Estado intervir em defesa do consumidor. Se houver possibilidade de abuso de poder econômico, se uma das partes do mercado (oferta ou demanda) tiver poder para se impor, a livre iniciativa, a ordem econômica liberal não funcionará adequadamente. O liberalismo econômico só funciona adequadamente quando há concorrência, equilíbrio entre as partes, porque assim os vendedores, os agentes econômicos, para seu próprio bem, vão procurar reduzir custos e preços, melhorar a qualidade, etc., beneficiando a sociedade como um todo, ou seja, é muito complicado atingir esses objetivos com o mercado livre de intervenção estatal.

A teoria econômica diante do monopólio natural, condição máxima de poder numa relação de mercado propõe que ele seja regulado pelo Estado. Na verdade, diante de um mercado sob monopólio, diante de um vendedor que tem poder para impor suas condições comerciais aos compradores, o Estado tem três alternativas: primeiro, pode ele mesmo assumir a tarefa de produzir aquele bem ou serviço. Nesse caso, não há abuso do poder de mercado, mas surge a discussão sobre a competência do Estado para gerenciar e investir. Segundo ele pode deixar o mercado livre, que é a hipótese liberal radical. Não se

conhece nenhum país que faça isso; nem mesmo Margaret Thatcher, em seus 15 anos de poder na Inglaterra, propôs liberar os monopólios naturais (SANTACRUZ, 2002). Terceiro, o Estado pode regular o mercado, deixar a iniciativa privada atuar, deixar o mercado funcionar minimamente, porém com a mão visível do Estado garantindo resultados positivos em termos de bem-estar econômico. Os resultados perseguidos por uma agência reguladora são os mesmos obtidos nos mercados competitivos: preços mais baixos, melhores e novos produtos.

Assim, o papel da agência reguladora é garantir acesso universal ao bem ou serviço ofertado, com preço e qualidade adequados, daí a importância dos transportes de passageiros serem regulados. A teoria econômica propõe que o preço fixado pelo Estado, na exploração, por exemplo, de uma concessão pública, garanta uma rentabilidade mínima semelhante àquela obtida no mercado em concorrência perfeita. No mercado concorrencial, as margens se reduzem. O que se propõe para os transportes é que o agente regulador fixe o preço próximo do custo, garantindo rentabilidade semelhante a que seria obtida se houvesse concorrência. É certo que existem dificuldades de ordem prática para fazer isso eficientemente, mas essa é a lógica.

Regulação de mercado e intervenção do poder público nos mercados giram em torno de preço, qualidade e acesso a determinado bem ou serviço. Na prática, tudo se resume em termos de preço, porque, preço, afinal, não é apenas um valor normal; preço é um vetor de muitas variáveis, entre as quais qualidades, confiabilidade, prazo de entrega, garantia de fornecimento (SANTACRUZ, 2002).

3 REGULAÇÃO EM TRANSPORTES

Regular em transportes é garantir acesso ao serviço de boa qualidade a preço justo. A regulação se torna necessária, quando não há concorrência e quando se verifica abuso do poder econômico, abuso do poder de mercado, ou seja, a imposição de preços desfavoráveis ao comprador, em virtude do poder de monopólio do fornecedor. Nesse caso, cabe ao Estado restringir sua atuação e devolver o equilíbrio no mercado entre quem vende e quem compra.

O conceito de abuso do poder econômico ao qual a Constituição Federal se refere é desconhecido pela teoria econômica, não lhe sendo útil na regulação de mercado (POSSAS, 2002). Para lidar com o abuso no campo econômico, a teoria econômica conta com outro conceito, o de posição dominante, o qual consta na Lei nº 8.884/94, a Lei Antitruste, em seu art. 20, §2º, “*ocorre posição dominante quando uma empresa ou grupo de empresas controla parcela substancial de mercado relevante, como fornecedor, intermediário, adquirente ou financiador de um produto, serviço ou tecnologia a ele relativa*” essa posição é definida pelos economistas como uma elevada participação da empresa no mercado. Assim, tem posição dominante uma empresa com sessenta por cento de participação no mercado. Mas a teoria econômica não pode afirmar com certeza, se uma empresa que controla vinte e cinco por cento do mercado tem posição dominante. Essa

difficuldade dos economistas é dirimida pela Lei nº. 8.884/93, em seu art. 20, §3º, que aduz que a posição dominante “*é presumida quando a empresa ou grupo de empresas controla vinte por cento de mercado relevante*”, podendo esse percentual ser diferente para determinados setores da economia, determinado pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica - CADE (BEMERGUY, 2004).

Com isso, apesar de um conceito eminentemente econômico, ser transformado num conceito jurídico, ainda assim, a definição de posição dominante não ajuda muito na fundamentação da intervenção do poder público, no mercado. Isso porque a empresa pode ter posição dominante ou mesmo ser monopolista e não ser capaz de impor seus preços, não ter poder de barganha. Um monopolista, que tenha como cliente a Petrobrás, não pode impor suas condições comerciais à gigante do petróleo. Mesmo detendo monopólio, mesmo tendo posição dominante, um fornecedor da Petrobrás não pode abusar do poder econômico. Nesse mercado, o poder está nas mãos de quem compra, que é a Petrobrás. Desse modo, o conceito de posição dominante também não resolve o problema da fundamentação da intervenção do poder público nos mercados, uma vez que a empresa pode ter posição dominante, pode ter cem por cento do mercado, mas não ter capacidade de abusar da posição dominante. Para ser punida pela Lei Antitruste ou ser alvo do poder regulador, a empresa tem que ter posição dominante e ser capaz de abusar dessa posição dominante, conforme a literalidade do art. 20, *caput*, inciso I e §1º,

Art. 20. Constituem infração da ordem econômica, independentemente de culpa, os atos sob qualquer forma manifestados, que tenham por objeto ou possam produzir os seguintes efeitos, ainda que não sejam alcançados:

[...]

II – Dominar mercado relevante de bens ou serviços;

[...]

§1º A conquista de mercado resultante de processo natural fundado na maior eficiência de agente econômico em relação a seus competidores não caracteriza o ilícito previsto no inciso II.

Outro conceito utilizado na aplicação da Lei Antitruste é o de poder do mercado, que é definido pela teoria econômica como a diferença entre custos e preços. Se uma empresa tem poder de mercado, ela realiza elevados lucros. Nos manuais Antitruste publicados pela *Federal Trade Commission* e pelo Departamento de Justiça Norte-Americano, poder de mercado é definido como capacidade da empresa de aumentar seus preços de forma lucrativa, de forma perene no tempo. Desse modo, uma empresa pode ter posição dominante ou elevada participação de mercado e não ter poder de mercado ou capacidade de aumentar preços, mas só terá poder de mercado, se tiver posição dominante.

Assim, o alvo da intervenção do poder público nos mercados não é o monopólio, o oligopólio ou a capacidade da empresa de aumentar preço. Essa é uma definição na regulação de mercados e na defesa da

concorrência no mundo inteiro, inclusive no Brasil. O que se busca inibir é o mau exercício do poder de mercado. Uma empresa de ônibus, dentro de uma linha, detém o poder dominante e pode abusar do mercado, se não for eficientemente regulada. As Agências Reguladoras também buscam inibir esses comportamentos em seus regulados. Assim, a condição necessária para a intervenção, para a regulação econômica de mercado, é a existência de poder, o seu mau uso e a capacidade de impor preços e condições comerciais em geral em prejuízo do próprio mercado, e em última análise, da coletividade.

Uma agência reguladora é criada para garantir o direito do cidadão a um bem ou serviço no qual o ofertante detém grande poder de mercado, desde que seja um bem ou serviço de utilidade pública (SALOMONI, 1999); ou seja, o poder de mercado por parte de quem oferta o bem ou serviço é condição necessária para a regulação de mercado, mas não é a única. A regulação existirá nos mercados de bens ou serviços de utilidade pública, que são úteis, mas não essenciais, que atendem ao interesse da comunidade, conceito definido pelo Poder Público em decisão política e social, que também decide se irá fornecer pessoalmente ou transferir o encargo ao particular, que o fará sob sua fiscalização. Portanto, a regulação se dá nos mercados onde há demanda social a produtos e serviços, considerados de utilidade pública ou pró-cidadão, tais como o de transporte de passageiros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a regulação de mercado diz respeito ao controle pela sociedade do preço (valor nominal do produto, qualidade etc.) de mercados onde existe uma forte assimetria de poder entre quem compra e quem vende. Se o bem ou serviço for relevante e considerado de utilidade pública, cria-se uma agência reguladora, com leis próprias, que garantam ao empresário regras claras, segurança jurídica e respeito ao devido processo legal. Nos demais casos, é aplicada a Lei Antitruste para reprimir o eventual abuso do poder econômico ou abuso do poder de mercado.

Quando a concorrência não funciona em todos os mercados, quando há poder de mercado e a mão invisível não garante o bem-estar econômico e social, a ordem econômica exige, então, a presença da mão visível do Estado na economia.



REFERÊNCIAS

BEMERGUY, M. O papel do controle externo na regulação de serviços de infraestrutura no Brasil. Brasília: UNB, 2004.

POSSAS, M. Regulação e incentivo a competição. In: REGULAÇÃO, defesa das concorrências e concessões. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

SALOMONI, J. L. Teoria general de los servicios públicos. Buenos Aires: Ad-Hoc, 1999.

SANTACRUZ, R. As razões econômicas da regulação. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

VARIAN, H. R. Microeconomia: princípios básicos. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

VICECONTI, P. E. V.; NEVES, S. das. Introdução a economia. São Paulo: Frase, 1996.

ADULTIZAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E O TRABALHO DE MENORES NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS**CHILD ADULTIZATION IN BRAZIL AND MINOR WORK IN DIGITAL SOCIAL NETWORKS** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-011>**Ana Luiza Bornia Carbonieri**

Graduanda em Direito, Universidade Paranaense (Unipar). Umuarama/PR. Atua no 1º Tabelionato de Notas de Cianorte

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5760122948966245>

Maria Eloisa Benevides da Silva

Especialista em Gestão Contábil e Financeira pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV) Umuarama/PR. Atua na empresa e/code digital

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0289531987735838>

Thiago Silva Prado

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Docente e Coordenador de Cursos na Faculdade ALFA de Umuarama - UniALFA. Coordenador do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar

Capitalismo e Gestão de Empresas (CAGEEM)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9475187952479801>

RESUMO

O presente resumo analisa a adultização infantil e o trabalho de menores nas redes sociais, fenômenos que se intensificaram com a popularização das plataformas digitais. A exposição precoce de crianças em ambientes virtuais tem provocado preocupações quanto à erotização, à exploração econômica e à perda do direito ao desenvolvimento integral. A recente repercussão desse assunto trouxe à tona a dimensão do problema, mobilizando a sociedade, o legislativo e judiciário, evidenciando a necessidade de respostas jurídicas mais consistentes. Trata-se de um estudo bibliográfico, qualitativo e descritivo, no qual buscou-se esclarecer o objeto de estudos por meio da apreciação dos dispositivos legais e da teoria crítica da sociedade. Em síntese, considera-se que o ordenamento jurídico brasileiro já oferece instrumentos relevantes de proteção, como a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Código de Defesa do Consumidor e a Legislação Trabalhista, mas ressalta-se que a aplicação prática dessas normas no ambiente digital ainda encontra obstáculos, sobretudo pela ausência de parâmetros claros sobre a atuação de influenciadores mirins e pela falta de fiscalização efetiva.

Palavras-chave: Adultização; Trabalho infantil digital; Redes sociais.

ABSTRACT

This summary analyzes the adultification of children and child labor on social media, phenomena that have intensified with the popularization of digital platforms. The early exposure of children to virtual environments has raised concerns about eroticization, economic exploitation, and the loss of the right to integral development. The recent repercussions of this issue have brought the scale of the problem to light, mobilizing society, the legislature, and the judiciary, highlighting the need for more consistent legal responses. This is a bibliographic, qualitative, and descriptive study that sought to clarify the subject matter through an examination of legal provisions and critical social theory. In summary, the Brazilian legal system already offers relevant protection instruments, such as the 1988 Federal Constitution, the Child and



Adolescent Statute, the Consumer Protection Code, and labor legislation. However, it is emphasized that the practical application of these standards in the digital environment still faces obstacles, particularly due to the lack of clear parameters regarding the activities of child influencers and the lack of effective oversight.

Keywords: Adultification; Digital child labor; Social networks.

1 INTRODUÇÃO

O crescimento acelerado das redes sociais transformou a forma como as pessoas se relacionam com o mundo. A exposição cada vez mais precoce à internet abriu espaço para fenômenos como a adultização infantil e a profissionalização de menores como influenciadores digitais. Esse cenário despertou atenção não apenas da sociedade, mas também dos órgãos legislativos e judiciais, sobretudo após a grande repercussão do episódio envolvendo o influenciador digital brasileiro Felca, o qual publicou um vídeo em agosto de 2025 denunciando a erotização e exploração de crianças na internet, mobilizando a opinião pública e pressionando respostas institucionais imediatas (Agência Brasil, 2025).

O espaço digital, antes visto como um lugar de lazer, passou a representar também uma oportunidade de arrecadação financeira, ou seja, um ambiente de monetização, no qual menores são incentivados a desempenhar papéis adultos, seja pela estética, seja pela imposição de rotinas de trabalho invisíveis. Esse processo acentua a necessidade de se avaliar os impactos psicológicos, sociais e jurídicos da adultização, bem como os limites que devem ser fixados para proteger a infância e garantir seu desenvolvimento integral.

Diante desse quadro, questiona-se em que medida a participação de menores nas redes sociais configura trabalho infantil e quais mecanismos jurídicos e sociais devem ser acionados para evitar sua exploração. Como hipóteses, propõe-se que o marco regulatório já existente poderia ser suficiente, desde que aplicado de forma rigorosa ou que a especificidade do ambiente digital demanda legislação própria para disciplinar os chamados influenciadores mirins.

Espera-se por meio deste breve estudo analisar os riscos da adultização infantil e a exploração do trabalho de menores nas redes sociais, indicando caminhos para o fortalecimento da proteção jurídica. Para isso, delineou-se como procedimentos metodológicos a análise qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica, descritiva e documental, com análise de artigos científicos, legislações e casos recentes.

O estudo se justifica pela necessidade de ampliar o debate acerca deste objeto, tanto na academia científica, quanto com a sociedade em geral, uma vez que a proteção aos menores deveria ser do interesse coletivo. O vídeo do influenciador foi um gatilho necessário, mas não deve parar por aí. Familiares, escolas e a sociedade civil em geral precisam se organizar com mais intensidade para discutir um assunto tão importante para todos.

Compreendendo a contemporaneidade da discussão e as limitações metodológicas, antecipamos a necessidade de outras pesquisas com o mesmo objeto, com variação de procedimentos, voltadas para o levantamento bibliográfico e empírico, principalmente a partir deste momento histórico do Brasil, no qual as instituições e os políticos foram intimados pela sociedade a buscarem soluções para um problema que depende da legislação específica de proteção aos menores e também de um marco regulatório efetivo para o controle das redes e plataformas digitais no país.

2 ATUAÇÃO INFANTIL NAS REDES DIGITAIS CONTEMPORÂNEAS

A adultização infantil é um fenômeno que ganhou notoriedade com a expansão das mídias digitais, sendo marcada pela exposição precoce de crianças a padrões e comportamentos próprios do universo adulto. Essa prática, segundo Lima e Passos Júnior (2024), não se limita à estética ou à linguagem, mas envolve a incorporação de responsabilidades e papéis sociais que ainda não condizem com a etapa de desenvolvimento. O problema se intensifica quando a exposição é transformada em espetáculo nas redes sociais, com a monetização de curtidas, visualizações e contratos publicitários.

As crianças passam a desempenhar funções que se aproximam de uma profissionalização antecipada, deixando de vivenciar experiências próprias da infância. Rocha e Ferreira (2023) apontam que esse processo desloca a centralidade da família como espaço de cuidado para a lógica da audiência digital, onde a validação do público se torna parâmetro de comportamento. Em muitos casos, essa dinâmica resulta na substituição do brincar pelo cumprimento de rotinas de produção de conteúdo, distorcendo a formação da identidade e dos vínculos afetivos.

Outro ponto sensível é a vulnerabilidade digital. Lima (2025) observa que plataformas de mídia social criam um ambiente de risco permanente, em que algoritmos privilegiam conteúdos adultizados por gerarem maior engajamento. Tal lógica aumenta a exposição a comentários invasivos, padrões de erotização e práticas comerciais que podem ultrapassar os limites da proteção integral prevista no ordenamento jurídico. Trata-se de um cenário que amplia a necessidade de regulamentação específica e de políticas públicas de supervisão.

O trabalho infantil digital surge, então, como resultado desse processo de adultização. Beck e Felipe (2022) identificaram que influenciadores mirins já apresentam sinais de profissionalização precoce, seja pelo volume de horas dedicadas à produção de vídeos, seja pela pressão em manter níveis de engajamento compatíveis com carreiras adultas. Esse tipo de prática aproxima a infância de um modelo laboral disfarçado de entretenimento, em que o lucro se sobrepõe ao direito ao desenvolvimento saudável.

A adultização também está associada a processos de erotização precoce. Costa *et al.* (2025) analisam que a exposição de crianças a conteúdos sexualizados em redes sociais pode gerar sérios impactos sociais e jurídicos, incluindo a naturalização da exploração e a dificuldade em estabelecer limites claros entre liberdade de expressão e proteção da infância. A exposição exacerbada de imagens e performances adultas compromete a segurança emocional e reforça padrões culturais que perpetuam desigualdades de gênero e vulnerabilidade.

Ao mesmo tempo, é necessário considerar a responsabilidade familiar. Rocha e Ferreira (2023) destacam que pais e responsáveis não podem transferir a guarda do desenvolvimento infantil às redes sociais, devendo agir como filtros ativos contra práticas adultizantes. Contudo, em busca de visibilidade e retorno econômico, muitas famílias acabam por incentivar comportamentos que ampliam a erotização e a

exposição indevida dos menores, reproduzindo um ciclo que desafia o papel protetivo da família, previsto constitucionalmente.

Nessa perspectiva, a adultização infantil nas redes sociais não pode ser vista como simples reflexo da modernidade digital, mas como um problema estrutural que envolve múltiplos agentes: família, plataformas e Estado. O fenômeno transcende questões culturais, pois representa risco jurídico e social, exigindo interpretação crítica à luz do princípio da proteção integral e da absoluta prioridade dos direitos da criança.

A monetização de conteúdos produzidos por crianças nas redes gera um conflito jurídico que se intensificou nos últimos anos. De um lado, famílias e plataformas enxergam nesse espaço uma oportunidade de renda e visibilidade; de outro, permanece o dever constitucional de assegurar proteção integral à infância. A repercussão de um vídeo publicado pelo influenciador brasileiro Felca, denunciando casos desse tipo de exploração infantil em agosto de 2025, mostrou como o embate pode atingir a esfera pública, ao expor situações de erotização e exploração que desencadearam reações imediatas nos poderes judiciário e legislativo brasileiro (Agência Brasil, 2025).

A ordem constitucional, conforme prevê o art. 7º, XXXIII, da Constituição Federal brasileira, veda qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz a partir dos quatorze anos. A mesma diretriz aparece no art. n.º 403 da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), reafirmando a proteção trabalhista (Brasil, 1988; Brasil 1943). Contudo, a popularização dos influenciadores mirins revelou brechas, já que a atuação digital não se enquadra de forma clara nas categorias tradicionais. É nesse ponto que a atividade pode ser confundida com entretenimento, ainda que produza efeitos típicos de uma relação laboral.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. n.º 149, exige alvará judicial para a participação de crianças e adolescentes em espetáculos e atividades artísticas. Essa autorização permite ao juiz fixar limites de jornada, conteúdo e frequência escolar, funcionando como barreira protetiva. No ambiente digital, em que vídeos e postagens assumem caráter artístico e publicitário, a exigência do alvará se mostra aplicável como forma de resguardar a dignidade e a formação da criança. Lima (2025) observa que, sem esse filtro, a vulnerabilidade digital tende a transformar a infância em objeto de exploração.

No campo do consumo, o art. n.º 37, §2º, do Código de Defesa do Consumidor classifica como abusiva a publicidade que se aproveite da deficiência de julgamento da criança (Brasil, 1990). Essa regra foi reforçada pela Resolução Conanda n.º 163/2014, que proíbe a comunicação mercadológica direcionada ao público infantil (Brasil, 2014). Nas redes sociais, contudo, é frequente a inserção de marcas em conteúdos infantis sem a devida transparência. Beck e Felipe (2022) identificam que essa prática aproxima os menores de rotinas profissionais, com contratos publicitários e métricas de engajamento, em clara violação às normas protetivas.

A erotização precoce reforça a gravidade do conflito. Costa *et al.* (2025) argumentam que a exposição de crianças a performances adultizadas compromete não apenas a dignidade individual, mas também o interesse coletivo protegido pelo ordenamento jurídico. O fenômeno, quando associado à monetização, perpetua estereótipos e amplia a vulnerabilidade, em contrariedade ao princípio da proteção integral previsto no art. n.º 227 da Constituição Federal, que assegura absoluta prioridade à infância e à juventude (Brasil, 1988).

A responsabilidade familiar também integra esse cenário. A Constituição Federal brasileira atribui aos pais a função de zelar pela proteção dos filhos, mas, em muitos casos, são os próprios responsáveis que estimulam a exposição digital. Rocha e Ferreira (2023) destacam que essa inversão desvirtua o papel protetivo da família e coloca o menor em situação de risco. Ao transferirem para as redes a função de validação social, os responsáveis transformam a criança em vitrine, reforçando a necessidade de atuação judicial e institucional.

O conflito entre monetização digital e proteção da infância não se reduz a um dilema cultural, mas a uma questão de aplicação coordenada de normas constitucionais e infraconstitucionais. A conjugação do art. 7º, XXXIII, da Constituição Federal brasileira de 1988, do art. n.º 149 do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e do art. n.º 37, §2º, do Código de Defesa do Consumidor (CDC) demonstra que o ordenamento jurídico já fornece instrumentos suficientes para coibir práticas de exploração, embora ainda falte regulamentação específica para influenciadores mirins digitais. Essa lacuna abre espaço para a reflexão sobre hipóteses regulatórias, que serão examinadas no próximo tópico.

3 HIPÓTESES REGULATÓRIAS SOBRE A ATUAÇÃO INFANTIL NAS REDES DIGITAIS BRASILEIRAS

O debate sobre a atuação de menores nas redes sociais possibilita a discussão de diferentes hipóteses regulatórias, cada uma com implicações práticas relevantes. A primeira hipótese defende que o ordenamento atual já dispõe de instrumentos suficientes para enfrentar a exploração digital infantil. A conjugação do art. 7º, XXXIII, da Constituição Federal brasileira, do art. 149 do ECA e do art. 37, §2º, do CDC seriam capazes de disciplinar a questão, desde que houvesse aplicação rigorosa por parte do Judiciário, do Ministério Público e dos órgãos de defesa do consumidor.

Por outro lado, a segunda hipótese entende que a especificidade do ambiente digital demanda de normas próprias. As plataformas apresentam características inéditas, como algoritmos de recomendação, coleta massiva de dados e contratos publicitários informais, o que torna insuficiente a aplicação de regras pensadas para a televisão ou para o teatro. Lima (2025) sustenta que a vulnerabilidade digital exige regulação especializada, de modo a estabelecer parâmetros claros para a exposição infantil em redes.

Uma terceira hipótese é a corresponsabilidade das plataformas digitais. Embora o Marco Civil da Internet discipline a responsabilidade por conteúdos de terceiros, cresce o entendimento de que empresas como *YouTube*, *Instagram* e *TikTok* devem implementar medidas preventivas. Isso inclui a exigência de comprovação de alvará judicial, rotulagem de publicidade e canais de denúncia específicos. Beck e Felipe (2022) identificam que, sem esses filtros, a profissionalização precoce se consolida, aproximando a infância de um regime laboral disfarçado.

No plano familiar, outra hipótese destaca a necessidade de responsabilização dos responsáveis. A Constituição atribui aos pais o dever de garantir a proteção integral, mas, em muitos casos, são eles que incentivam a exposição digital em busca de ganhos financeiros. Rocha e Ferreira (2023) observam que a ausência de limites parentais compromete a função protetiva e amplia a vulnerabilidade infantil. A responsabilização civil dos responsáveis surge, assim, como hipótese viável para coibir condutas que transformam filhos em objeto de consumo, ou seja, em mercadorias.

No campo da publicidade, a Resolução Conanda n.º 163 já considera abusiva a comunicação mercadológica dirigida ao público infantil (Brasil, 2014). A hipótese é que sua aplicação efetiva, com fiscalização mais intensa, poderia reduzir a adultização digital. Costa *et al.* (2025) ressaltam que a erotização precoce, quando vinculada a práticas comerciais, viola diretamente o princípio da dignidade e reforça estereótipos nocivos. A repressão a esse tipo de prática é condição para proteger a formação psíquica e social das crianças.

Nesse contexto, também deve ser considerada a tutela de dados pessoais. De acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), o tratamento de dados de crianças só pode ocorrer com base no melhor interesse, mediante consentimento informado. Lima e Passos Júnior (2024) destacam que a cultura da adultização é intensificada por mecanismos de vigilância e coleta de informações que direcionam publicidade. A hipótese regulatória, portanto, é que se ampliem as restrições à coleta de dados de perfis infantis em ambientes digitais monetizados.

A mais recente e relevante hipótese regulatória decorre da aprovação, em agosto de 2025, do Projeto de Lei n.º 2.628/2022, que institui o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente (Agência Senado, 2025). A proposta prevê obrigações robustas para provedores, como verificação de idade, supervisão parental obrigatória, proibição de publicidade direcionada e remoção imediata de conteúdos abusivos. Essa iniciativa confirma a tendência de que o ordenamento precisa avançar além das normas já existentes, criando um marco legal próprio para enfrentar os riscos da adultização e da exploração digital infantil.

4 IMPACTOS PSICOLÓGICOS, SOCIAIS E JURÍDICOS DA ADULTIZAÇÃO

Uma análise crítica da situação leva a reflexões para além da legislação em si, apontando também aspectos psicológicos, sociais, educacionais e tantas outras demandas pertinentes ao desenvolvimento de

crianças e adolescentes. Desde pequenos estes indivíduos são condicionados a uma atuação que os coloca em extrema pressão, uma vez que precisam aprender a competir, pois não basta a exposição nas redes, sem que elas sejam de amplo alcance, garantindo o máximo de lucratividade por meio da monetização.

Eles competem com os demais influenciadores e até consigo mesmos, tendo que superar-se em cada nova postagem, melhorando continuamente seu desempenho em busca de mais curtidas, compartilhamentos e, automaticamente, lucratividade. Han (2024) destaca que na atual organização social os riscos de adoecimento por conta desse excesso de atuação podem ser muitos. O autor esclarece que na atualidade encontra-se a denominada sociedade do desempenho, na qual o sujeito rendido às expectativas normativas, ou seja, o sujeito de desempenho encontra-se esgotado, desgastado consigo mesmo.

Está cansado, esgotado de si mesmo, de lutar consigo mesmo. Totalmente incapaz de sair de si, estar lá fora, de confiar no outro, no mundo, fica se remoendo, o que paradoxalmente acaba levando à autoerosão e esvaziamento. Desgasta-se correndo numa roda de hamster que gira cada vez mais rápida ao redor de si mesma (Han, 2024, p. 91).

Han (2024) não se refere em sua obra à atuação infantil. No entanto, se no indivíduo adulto, que já passou pelos estágios de formação de sua personalidade, o atual modelo pode representar tantos danos, maiores são as influências exercidas nas crianças e adolescentes. Para o autor, “o mundo digital é pobre em alteridade e em sua resistência. Nos círculos virtuais, o eu pode mover-se praticamente desprovido do princípio da realidade, que seria um princípio do outro e da resistência” (Han, 2024, p. 91).

O que Han (2024) denuncia refere-se ao atual momento social, mas ampara-se nos teóricos da crítica da sociedade, em especial Adorno e Horkheimer (2006). Estes, por sua vez, realizaram distintas discussões sobre o perigo do advento das tecnologias para a sociedade e para a subjetividade humana. Dentre suas contribuições encontra-se a indústria cultural. Os autores, no período pós segunda guerra mundial, apontavam como as tecnologias foram se moldando para manipular as massas.

Adorno e Horkheimer (2006) apontavam a utilização da TV e do Rádio, sendo estes os dispositivos mais utilizados na época para a manipulação coletiva. Para eles, o aparato da sociedade administrada planeja milimetricamente a utilização da tecnologia para conduzir o comportamento das pessoas, fazendo com que acreditem que o conteúdo assistido pode se tornar a realidade, como, por exemplo, a expectativa de que os espectadores vejam o filme como o prolongamento de suas vidas.

O entretenimento e os elementos da indústria cultural já existiam muito tempo antes dela. Agora, são retirados do alto e nivelados à altura dos tempos atuais. A indústria cultural pode se ufanar de ter levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera do consumo, de ter despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feitiço das mercadorias (Adorno; Horkheimer, 2006, p. 111).

As tecnologias digitais informatizadas poderiam ter liberado a humanidade para mais tempo livre e momentos de prazer. No entanto, quanto mais progrediu o desenvolvimento técnico e, em especial neste texto, as plataformas digitais de relacionamento, mais a humanidade se rendeu aos seus meios, deixando de exercer uma atuação crítica na sociedade. Para Adorno e Horkheimer (2006, p. 113) no desenvolvimento da indústria cultural “o espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática - que desmorona na medida em que exige o pensamento -, mas através de sinais”.

As crianças e adolescentes envolvidos no papel de influenciadores digitais estão condicionados à realidade apresentada pelos autores. Por isso, há que se desenvolver formas efetivas de vigilância em sua atuação. Cabe aos poderes públicos, bem como à própria unidade familiar, encontrar ferramentas e dispositivos que protejam a atuação. Caso contrário, estes indivíduos terão sérios problemas em seu estágio adulto, uma vez que foram imersos em um ambiente altamente complexo, no qual a dialética prevê muito mais males do que recompensas. Fica, portanto, a reflexão sobre a racionalidade humana, que precisa ter a tecnologia como meio e não como fim de sua relação no mundo e com os demais seres humanos. Pela fixação ao lucro e acumulação de mais capital, esquece-se dos semelhantes, valoriza-se mais as máquinas do que as pessoas e se regride à barbárie.

5 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo demonstrou que a adultização infantil e o trabalho de menores nas redes sociais configuram um fenômeno complexo, que envolve aspectos culturais, econômicos, psicológicos e jurídicos. O episódio desencadeado pela denúncia do influenciador brasileiro Felca evidenciou como a exposição de crianças em ambientes digitais pode ganhar proporções alarmantes, exigindo respostas imediatas da sociedade e das instituições públicas. Essa realidade comprova que não se trata apenas de uma tendência cultural, mas de uma questão de proteção integral da infância.

Verificou-se que o ordenamento jurídico brasileiro já oferece instrumentos relevantes de proteção, como a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Código de Defesa do Consumidor e a Legislação Trabalhista. Todavia, a aplicação prática dessas normas no ambiente digital ainda encontra obstáculos, sobretudo pela ausência de parâmetros claros sobre a atuação de influenciadores mirins e pela falta de fiscalização efetiva. Esse vácuo contribui para que práticas de exploração se consolidem sob a aparência de entretenimento.

Outro ponto importante identificado foi a necessidade de corresponsabilidade entre família, Estado e plataformas digitais. O dever constitucional de proteção prioritária não pode ser transferido apenas aos responsáveis legais, mas deve ser compartilhado por empresas que lucram com a exposição de menores e por órgãos públicos que devem fiscalizar tais práticas. O ambiente digital exige medidas conjuntas, como



a exigência de alvarás, a rotulagem de publicidade e a proteção de dados, garantindo que a criança não seja transformada em produto de mercado.

Por fim, a aprovação do Projeto de Lei n.º 2.628/2022, que cria o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente, representa um marco regulatório significativo no enfrentamento do problema. A iniciativa demonstra que o Brasil reconhece a urgência de proteger crianças em ambientes digitais e busca alinhar sua legislação aos desafios tecnológicos. Contudo, o êxito dessa nova legislação dependerá da efetiva implementação de suas medidas, do engajamento da sociedade e da firme atuação das instituições. É nesse caminho que se abre espaço para futuras pesquisas e práticas voltadas ao fortalecimento da proteção integral da infância.



REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- AGÊNCIA BRASIL. **Especialistas alertam que crianças não podem ser produto das redes**. Brasília: EBC, 14 ago. 2025. Disponível em: <https://shre.ink/S2e1>. Acesso em: 14 set. 2025.
- AGÊNCIA SENADO. **Adultização: Senado aprova projeto para proteger crianças em ambientes digitais**. Brasília: Senado Federal, 27 ago. 2025. Disponível em: <https://shre.ink/S2x0>. Acesso em: 14 set. 2025.
- BECK, Dinah Quesada; FELIPE, Jane. Trabalho infantil na internet: investigando youtubers mirins e a proeminente profissionalização na infância. **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade**. Campina Grande: Realize Editora, 2022.
- BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)**. Resolução n.º 163, de 13 de março de 2014. Brasília, DF: Conanda, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. **Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943**. Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, 9 ago. 1943.
- BRASIL. **Lei n.º 8.078, de 11 de setembro de 1990**. Código de Defesa do Consumidor. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 set. 1990.
- BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. **Lei n.º 12.965, de 23 de abril de 2014**. Marco Civil da Internet. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 abr. 2014.
- BRASIL. **Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 2018.
- COSTA, Hemmily Victória de Almeida *et al.* Erotização infantil nas mídias sociais: as consequências sociais e jurídicas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 6160-6177, 2025.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2024.
- LIMA, Mateus Borges; PASSOS JÚNIOR, Edy César dos. A cultura da adultização infantil na era da atualidade: os reflexos no ordenamento jurídico brasileiro. **Facit Business and Technology Journal**, Araguaína, v. 2, n. 56, 2024.
- LIMA, Reginaldo Soares de Sousa. Vulnerabilidade digital e riscos da adultização de menores em plataformas de mídia social. **Periódicos Brasil. Pesquisa Científica**, Macapá, v. 4, n. 2, p. 321-331, 2025.



ROCHA, Ávila Nara de Souza; FERREIRA, Bruna Milene. Adultização precoce nas mídias contemporâneas: por onde anda a responsabilidade familiar?. **Educação e Cultura em Debate**, Aparecida de Goiânia, v. 9, n. 1, p. 98-118, 2023.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS

CHALLENGES IN TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION IN THE EARLY YEARS

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-012>

Karine Luiza Biguelini

Graduação em Pedagogia

Unicesumar

E-mail: karineluizabiguelh@gmail.com

Simone Martiningui Onzi

Mestrado em Gestão Educacional

UNISINOS

E-mail: simoneonzi@gmail.com

Lozinete Luzia Santana

Licenciatura em Pedagogia

Faculdade Única

E-mail: lozinete.luzia@gmail.com

Fabiani de Amorim Gonçalves

Mestrado em Letras

UFGD

E-mail: binharoo@hotmail.com

Vânia Terezinha Mendes de Matos Tellecher

Graduação em Pedagogia

Universidade Anhanguera - UNIDERP

E-mail: vaniamatos123@gmail.com

Franciele da Silva

Graduação em Pedagogia

Unicesumar

E-mail: franciele.edu.espec.sc012@gmail.com

Berta Fabiana Rezende Pavão Rech

Graduação em Pedagogia

FALBE

E-mail: bertafabianapavao@hotmail.com

Rejane Bonadimann Minuzzi

Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social

UPF

E-mail: rejane.minuzzi74@gmail.com



Verônica Louise Oros

Pós Graduada em Análise do Comportamento Aplicada

Faculdade dos Vales

E-mail: oros654@gmail.com

Alysson Rafael Ribeiro de Pontes

Graduado em Educação Física

Universidade Estadual de Ponta Grossa

E-mail: alyssonrafaelpontes@hotmail.com

Ana Paula Angeli

Pós graduação em Psicopedagogia Institucional

UniVitória

E-mail: anapaulaangeli4@gmail.com

Andréia Fátima Angeli

Pós Graduação em Neuropsicopedagogia e Problemas de Aprendizagem

UniVitória

E-mail: deyaangeli@gmail.com

Maxilane Alves Rosa

Pós Graduação em Educação Infantil

Unicid

E-mail: maxpindaiba@hotmail.com

Edivania Pedro da Costa

Mestranda em Educação (PPGEDU)

UNEMAT

E-mail: edivania.costa@unemat.br

Susany Pedro da Costa

Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM)

UNEMAT

E-mail: susany.costa@unemat.br

RESUMO

O artigo em questão investiga os obstáculos estruturais e metodológicos que enfraquecem a capacitação de professores para uma atuação eficaz na Educação Inclusiva nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Com base na legislação brasileira (LBI, PNEPEI) e em análises acadêmicas, a pesquisa revela que a concretização do direito à educação para todos é impedida pela contínua falta de competência técnica e instrumental dos educadores. São observadas deficiências persistentes na Formação Inicial, onde a inclusão é abordada de maneira fragmentada, rasa e desconectada da prática, sem a necessária formação em metodologias essenciais como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Ao mesmo tempo, a Formação Continuada sofre com modelos que estão descontextualizados, são verticais e não se conectam com o apoio interprofissional e a valorização dos docentes. Esses problemas geram barreiras atitudinais, excesso de carga de trabalho e um esvaziamento curricular nos Anos Iniciais. Com um caráter propositivo, o artigo sugere formas de superação, incluindo a incorporação do DUA como um princípio abrangente, a implementação da Pesquisa-Ação e do Ensino Colaborativo em serviço, além da necessidade urgente de políticas que assegurem a valorização dos profissionais e um apoio intersetorial (Saúde e Assistência Social). Em sua conclusão, afirma-se que a superação das dificuldades na formação é a base principal para

converter a insegurança dos educadores em competência e para transformar a escola em um espaço genuinamente justo e acessível.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação de professores; Anos iniciais; Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Ensino colaborativo.

ABSTRACT

This article analyzes the structural and methodological challenges that weaken teacher training for effective performance in Inclusive Education during the Early Years of Elementary School. Grounded in Brazilian legislation (LBI, PNEPEI) and academic critique, the study demonstrates that the realization of the right to education for all is hindered by the persistent gap in teachers' technical and instrumental competence. Chronic failures are identified in Initial Training, where inclusion is addressed fragmentarily, superficially, and disarticulated from practice, with a lack of tools for crucial methodologies such as Universal Design for Learning (UDL). Concurrently, Continuing Education suffers from decontextualized, top-down models disconnected from interprofessional support and teacher valuation. These fragilities result in attitudinal barriers, workload excess, and curricular impoverishment in the Early Years. Proactively, the article suggests strategies for overcoming these issues, including the adoption of UDL as a transversal principle, the implementation of Action-Research and Collaborative Teaching in service, and the urgency of policies that guarantee professional appreciation and intersectoral support (Health and Social Assistance). It is concluded that overcoming these formation challenges is the central axis for transforming teacher insecurity into competence and the school into a truly equitable and accessible environment.

Keywords: Inclusive education; Teacher training; Early years; Universal Design for Learning (UDL); Collaborative teaching.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva representa um dos maiores e mais significativos desafios pedagógicos e sociais do século XXI, refletindo um imperativo ético e legal pela garantia do direito à educação de qualidade para todos, conforme estabelecido em convenções internacionais e na legislação nacional. No Brasil, esse paradigma foi solidificado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que orienta a matrícula e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. Este movimento legal e político culminou na promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015), que não apenas reitera o direito à educação inclusiva, mas também demanda a eliminação de barreiras e a provisão de adaptações razoáveis.

Este cenário de transformação, o foco recai sobre o Ensino Fundamental, Anos Iniciais (1º ao 5º ano), uma etapa crucial onde se consolidam os pilares da alfabetização, do letramento e do desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais básicas. A experiência educacional da criança nestes primeiros anos determina sua trajetória escolar futura. Consequentemente, o professor que atua nessa fase assume uma responsabilidade hiper responsável (Nóvoa, 1992), sendo o principal mediador entre o currículo e a diversidade presente na sala de aula. É ele quem deve materializar o ideal inclusivo, adaptando o planejamento e as metodologias para atender às singularidades de cada estudante.

No entanto, é amplamente reconhecido na literatura acadêmica que a implementação eficaz da educação inclusiva esbarra, persistentemente, na fragilidade da formação docente. A transição de um modelo segregador para um inclusivo exige que o professor possua não apenas a disposição ética para a inclusão, mas também o repertório teórico e prático necessário para a diferenciação pedagógica. Dados e pesquisas (Salgado, 2020; Pletsch, 2013) apontam para uma carência crônica: a formação inicial dos cursos de Pedagogia frequentemente aborda a temática da inclusão de forma superficial ou apenas como disciplina complementar, falhando em preparar os futuros educadores para a complexidade da prática em uma sala de aula heterogênea.

Essa deficiência na formação resulta em barreiras atitudinais, metodológicas e, muitas vezes, no sentimento de insegurança, angústia e impotência por parte dos professores em serviço. Em vez de se tornarem pesquisadores e mediadores ativos, muitos docentes acabam recorrendo a práticas que, inadvertidamente, resultam no "esvaziamento" do currículo para o aluno com deficiência, comprometendo seu desenvolvimento pleno e, paradoxalmente, promovendo uma nova forma de exclusão dentro do ambiente inclusivo.

Diante desse panorama, o presente artigo se propõe a analisar os principais desafios estruturais e práticos que permeiam a formação inicial e continuada de professores para a atuação na Educação Inclusiva nos Anos Iniciais. O estudo busca discutir as lacunas curriculares evidentes nos cursos de licenciatura e as

fragilidades das políticas de formação continuada, que muitas vezes se mostram descontextualizadas da realidade escolar. Por fim, objetiva-se apontar perspectivas e estratégias pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na colaboração interprofissional, essenciais para construir um sistema educacional verdadeiramente equitativo e acessível, onde a diversidade seja celebrada como um valor, e não como um obstáculo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DA IDEOLOGIA À PRÁXIS: A INCLUSÃO COMO PROCESSO E NÃO COMO ATO ISOLADO

A abordagem da Educação Inclusiva vai além do mero cumprimento de leis; é um conceito ético e filosófico que requer mudanças substanciais na maneira como as escolas, em todos os níveis, percebem e tratam a diversidade. Com base em diretrizes como a Declaração de Salamanca (1994), que defende que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças, a inclusão não se limita à mera integração, que simplesmente coloca o aluno no sistema sem alterar a estrutura. A inclusão exige uma transformação do sistema para acomodar a todos.

Nos primeiros anos de escolaridade, essa necessidade se torna especialmente crucial. A criança, que está em desenvolvimento de suas capacidades cognitivas (Vygotsky) e sociais (Wallon), depende vitalmente do professor para facilitar seu acesso ao conhecimento e o aprimoramento de suas habilidades básicas. O professor deve atuar como um designer curricular, responsável por criar experiências de aprendizado que sejam desafiadoras e acessíveis a todos os alunos.

O principal desafio reside na disparidade entre a visão ideal de inclusão (a ideologia) e a habilidade de implementá-la de fato (a prática). Muitas instituições, mesmo abrindo suas portas, não conseguem oferecer as modificações necessárias e o apoio especial que a LBI exige. Essa inadequação é, muitas vezes, um reflexo do insuficiente preparo dos educadores, que não conseguem fazer a transição do enfoque clínico-médico para um modelo biopsicossocial sobre deficiência. Enquanto o modelo clínico se concentra nas falhas do indivíduo, o que há de errado com o aluno, o modelo inclusivo, conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), foca nas limitações do ambiente, o que está errado com a escola. A formação inicial, por vezes, não consegue propiciar essa mudança de paradigma, perpetuando uma visão diagnóstica que categoriza em vez de potencializar.

A falta de conhecimento sobre as diversas deficiências, síndromes ou transtornos faz com que o professor hesite diante das diferenças, criando o que a área de estudos inclusivos classifica como barreiras atitudinais. Estas barreiras aparecem de várias maneiras no ambiente escolar:

- **A Pedagogia da Simplificação e a Redução do Currículo:** Sob a justificativa de que o aluno com deficiência possui uma "capacidade limitada", o professor simplifica o conteúdo, redirecionando-o para atividades de colorir ou tarefas rudimentares. Essa abordagem resulta em

uma "redução" do aprendizado (Kassar, 2013), condenando o aluno a uma trajetória educacional que não favorece seu desenvolvimento integral, comprometendo o seu direito fundamental ao acesso e à participação no currículo.

- **A Delegação Excessiva de Responsabilidade e a Isenção de Deveres:** A tendência de transferir completamente a responsabilidade para o educador do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou para outros profissionais, isentando-se da tarefa de ensinar na sala regular. Essa postura viola o princípio da corresponsabilidade e transforma o AEE em um "depósito" de problemas, em vez de um auxílio que complementa o trabalho do professor da sala de aula.
- **O Medo do Erro e a Resistência à Mudança:** A hesitação em experimentar novas abordagens ou fazer alterações, optando por preservar a uniformidade em função da organização ou da simplicidade da gestão da turma. Esse receio, conforme argumenta Vygotsky (2012), atua como uma barreira ao progresso, uma vez que as diferenças devem ser encaradas como uma motivação para que tanto o ser humano quanto o sistema educacional melhorem suas capacidades.

Como Mantoan (2004) observa claramente, a falta de experiências práticas provoca angústia e descontentamento nos professores, levando-os, sem perceber, a maneiras de ensino que excluem ou afastam o aluno, mesmo quando sua intenção é promover a inclusão. Exemplos práticos dessa barreira de atitude, resultante da carência de formação, incluem o silêncio, o distanciamento físico e a maneira infantilizada de tratar um estudante com deficiência.

Para que a inclusão seja realmente eficaz, é essencial que o professor do Ensino Fundamental tenha uma compreensão da diversidade. Isso envolve o conhecimento da História, dos modelos médico, social e biopsicossocial e das abordagens da Educação Especial, a fim de superar uma visão clínica e concentrar-se no potencial de aprendizado do aluno. É crucial que a formação de educadores estimule a mudança de uma pergunta que busca saber "O que o aluno possui?" para uma que indaga "O que eu, enquanto professor, e a escola podemos fazer para garantir que o aluno aprenda?" Investir na pedagogia diferenciada como um princípio ativo da ensino é o caminho para tornar a sala de aula um espaço verdadeiramente acessível e justo.

2.2 O DESAFIO ESTRUTURAL DA FORMAÇÃO INICIAL

A raiz abrangente da ineficácia da Educação Inclusiva está, em primeiro lugar, na organização e na concepção dos currículos dos programas de formação inicial de professores, especialmente em Pedagogia, que são responsáveis pela capacitação dos educadores que trabalham diretamente com os estudantes dos Anos Iniciais. A visão histórica de que a Educação Especial é um campo de conhecimento "residual" ou

"separado" destinado apenas aos profissionais especializados ainda persiste, enfraquecendo a ideia de que todo educador deve ser, por natureza, um professor da diversidade.

Apesar de o Ministério da Educação, por meio de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (CNE/CP nº 2/2019), ter tentado exigir a inclusão do tema da Educação Inclusiva de maneira abrangente e profunda, sua implementação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) nas Instituições de Ensino Superior (IES) continua a ser caracterizada por superficialidade e fragmentação.

As principais lacunas nos currículos e nas metodologias que afetam a formação do docente para a inclusão são as seguintes:

- **Carga Horária e Conteúdo Inadequados sobre Epistemologias da Diferença:** A inclusão é frequentemente restrita a uma única disciplina de caráter introdutório ou teórico, com horas de aula limitadas e insuficientes para que os conceitos e instrumentos sejam realmente apropriados. O futuro professor tem acesso a uma visão geral, mas falta profundidade em tópicos fundamentais. Existe uma carência notável de conhecimento sobre as diferentes deficiências visuais, físicas e intelectuais, os Transtornos do Espectro Autista - TEA e as Altas Habilidades/Superdotação. O currículo deveria incluir um estudo aprofundado das causas, das características de aprendizado e, principalmente, das adaptações curriculares e metodológicas específicas para cada grupo.
- **Falta de Conhecimentos Práticos Essenciais e Subestimação da Pesquisa Aplicada:** Para os Anos Iniciais, é crucial dominar formas alternativas de comunicação e meios de acesso ao conhecimento. Contudo, a formação inicial raramente oferece as ferramentas necessárias. A ausência de módulos obrigatórios sobre Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o aprendizado de Braille para estudantes com deficiência visual mesmo em um nível básico e a análise de sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) deixam o futuro educador completamente despreparado para interagir e ensinar efetivamente estudantes com grandes dificuldades de comunicação. Além disso, a pesquisa sobre metodologias inclusivas, como pedagogia diferenciada e estratégias de avaliação formativa adaptada, é frequentemente subestimada, privando os alunos-professores do contato com o conhecimento que poderia enriquecer sua futura atuação.
- **Fragilidade na Conexão entre Teoria e Prática (Estágio Curricular) e Resistência Institucional:** O momento de maior vulnerabilidade na formação inicial ocorre durante o estágio supervisionado. Apesar de a legislação exigir que o estágio ofereça experiências práticas, muitas Instituições de Ensino Superior enfrentam resistência por parte das escolas que acolhem esses estagiários, as quais nem sempre estão devidamente preparadas ou dispostas a

receber estagiários em contextos inclusivos. Frequentemente, o estágio se limita a salas de aula "tradicionais", sem a presença de alunos que são o foco da Educação Especial. Mesmo quando esses alunos estão presentes, o estagiário é orientado apenas a observar, sem receber a oportunidade de planejar ou implementar intervenções e adaptações curriculares apropriadas. Esse distanciamento prático é o principal fator que gera a insegurança e o receio de "não saber como fazer" que muitos professores recém-formados apresentam ao entrar no mercado de trabalho. Além disso, a própria universidade resiste a realizar uma reforma curricular significativa, justificando-se pela sobrecarga de conteúdos, pela falta de professores especializados em Educação Especial nas comissões de formação, e pela dificuldade em integrar disciplinas de maneira verdadeiramente interligada.

- **A Necessidade de um Novo Perfil do Educador Formador e a Ausência de Transversalidade do DUA:** A eficácia da formação inicial está profundamente ligada à competência dos educadores formadores, que são aqueles que ensinam nas licenciaturas. É essencial que esses educadores tenham um conhecimento robusto em Educação Inclusiva e consigam aplicar em suas aulas práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão. Quando um professor de Didática ou de Metodologia de Alfabetização não adota os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em sua prática universitária, ele não consegue funcionar como um exemplo para os futuros docentes. O DUA, que preconiza a criação de ambientes e recursos educacionais acessíveis desde a fase de planejamento, deve ser visto como um princípio fundamental a ser incorporado em todas as matérias, trocando a mentalidade de "adaptação posterior" pela de "planejamento inclusivo desde o início". A falta de transversalidade desse conceito impede que o futuro educador desenvolva uma visão de superação de barreiras como parte essencial de sua identidade profissional.

Em resumo, a deficiência estrutural na formação inicial resulta em um profissional que, apesar de ter o dever legal de promover a inclusão, carece das ferramentas, da segurança teórica e da autoconfiança necessárias para isso. A universidade, ao não oferecer uma formação verdadeiramente inclusiva, transfere a responsabilidade pela capacitação técnica para o sistema de formação continuada e, ainda mais problemático, para a vivência do professor em atuação, o que, conforme será discutido a seguir, traz seus próprios desafios.

2.3 AS FRAGILIDADES E A DESCONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Se a formação inicial fornece as fundações teóricas e metodológicas, muitas vezes de maneira inadequada, a formação continuada em serviço deveria ser o principal meio de ajustar caminhos, ampliar a prática e atualizar o conhecimento profissional. Contudo, no Brasil, a política de formação continuada,

embora mencionada em documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), apresenta fraquezas persistentes que prejudicam sua efetividade, especialmente para educadores dos Anos Iniciais.

As críticas principais dirigidas à formação continuada em serviço surgem de sua essência e do modo como é implementada:

- Instabilidade e Descontinuidade das Políticas Públicas:

A continuidade da formação enfrenta problemas devido à instabilidade nas gestões governamentais e às alterações abruptas nas diretrizes educativas. O cancelamento de programas de formação que obtiveram sucesso ou sua troca por modelos que apenas informam, sem formar, compromete a construção de um conhecimento profissional robusto e acumulativo. Muitas vezes, os cursos são oferecidos de maneira dispersa e pontual, focando em workshops ou palestras breves que, embora despertem interesse, não conseguem induzir uma reflexão profunda e mudanças efetivas nas práticas pedagógicas. Esses eventos costumam ser superficiais e não incluem acompanhamento e avaliação sobre seu impacto nas salas de aula.

- Modelo Vertical e Desarticulado da Realidade Escolar:

A maioria das capacitações segue um modelo vertical, onde o conhecimento é passado de especialistas para os docentes, desconsiderando o vasto conhecimento prático e as necessidades específicas dos estudantes e da escola. Os conteúdos frequentemente são genéricos, sem considerar o perfil dos alunos com deficiência na turma dos Anos Iniciais ou as verdadeiras dificuldades na gestão da classe. Para ser eficaz, é necessário que a pesquisa-ação seja utilizada como método central, permitindo que os próprios educadores enfrentem seus desafios e criem soluções adaptadas e colaborativas, transformando-os em agentes ativos de seu desenvolvimento, em vez de meros receptores de orientações.

- Foco no Professor Especializado e a Fragilidade na Avaliação Inclusiva:

Há um risco evidente de que as políticas de formação concentrem recursos e apoio técnico na figura do Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), resultando em uma diminuição da responsabilidade do professor regente. Ademais, a formação continuada apresenta uma falha significativa ao não explorar adequadamente o tema da Avaliação da Aprendizagem de uma maneira inclusiva. O educador dos Anos Iniciais deve dominar técnicas de avaliação formativa diversificada, utilizando variados instrumentos como portfólios, observação e registros para diagnosticar a evolução do aluno com deficiência, ao invés de depender de ferramentas padronizadas que não refletem suas particularidades. A falta de conhecimento sobre como registrar e comunicar o desenvolvimento do aluno reforça a insegurança do professor e a prática de atribuir notas arbitrárias.

- Falta de Suporte Multiprofissional e Desafios Logísticos e de Valorização:

O educador que atua nos Anos Iniciais, ao confrontar situações complexas, requer um apoio técnico abrangente de equipes profissionais diversas, como psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais. A formação contínua é inadequada ao não incluir a participação ou ajuda desses profissionais como parte essencial do aprimoramento docente. Adicionalmente, as questões logísticas e a escassez de recursos dificultam a implementação dos novos conhecimentos adquiridos. O professor assimila novas técnicas de ensino, mas carece de tempo, devido à carga horária excessiva, de materiais adaptados ou de acesso a tecnologias assistivas para aplicar o aprendizado recebido.

- A Desvalorização e o Excesso de Trabalho do Educador:

Por último, a formação contínua não é acompanhada do devido reconhecimento profissional e da diminuição das demandas de trabalho para o planejamento personalizado. O educador é cobrado para se capacitar, modificar materiais, planejar em conjunto com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e registrar meticulosamente o progresso de alunos com deficiência, sem receber horas de atividade remuneradas ou um aumento salarial que reconheça a complexidade acrescida em suas funções. Essa carga adicional provoca uma resistência passiva à participação nas formações, que são vistas como um peso extra, ao invés de um direito e um investimento em sua trajetória profissional.

Em suma, a formação contínua, tal como está estruturada atualmente, frequentemente atua como um remédio temporário em vez de proporcionar uma solução de base. A falta de um modelo que una teoria, prática, reflexão, apoio profissional e reconhecimento impede que o educador nos Anos Iniciais desenvolva a confiança e o conhecimento necessários para transformar a diversidade em um motor para a qualidade na educação.

2.4 ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS PARA A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS

A superação dos obstáculos estruturais e metodológicos na capacitação de professores para os Anos Iniciais não ocorrerá por meio de iniciativas isoladas, mas através de um esforço coletivo e integrado envolvendo as Instituições de Ensino Superior (IES), as Secretarias de Educação e as próprias escolas. É essencial transitar de um modelo de formação que se concentra na correção de falhas para um que seja preventivo e ativo, com um enfoque na construção de habilidades e reflexão constante sobre as práticas pedagógicas.

As estratégias para superar esses desafios incluem a implementação e valorização das seguintes abordagens:

- Revisão Curricular na Educação Superior com Foco no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA):

A IES deve realizar uma reavaliação curricular abrangente que não apenas adicione mais horas de Educação Inclusiva, mas que a incorpore como um princípio pedagógico fundamental em todas as disciplinas podendo ser a Didática, Avaliação e Metodologias. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) deve servir como a base dessa reforma. Com suporte nas neurociências, o DUA demanda que os professores sejam capacitados para oferecer diversas maneiras de engajamento sendo motivos para aprender, representação do conteúdo da aprendizagem e formas de ação e expressão e de maneiras de demonstrar o aprendido. Em vez de ensinar a modificar um plano rígido, a formação deve ensinar a planejar de forma original para atender à diversidade, prevenindo barreiras e proporcionando ao professor dos Anos Iniciais a confiança de que ele pode atender a qualquer aluno que esteja em sua turma. Adicionalmente, a formação deve incluir discussões sobre o Índice de Inclusão e ferramentas de autoavaliação institucional, permitindo que o futuro educador possa analisar e intervir no ambiente escolar.

- Incorporação da Pesquisa-Ação como Metodologia Fundamental na Capacitação Contínua:

Para enfrentar a natureza genérica e desconectada da formação continuada, é vital incorporar a Pesquisa-Ação Crítica e Colaborativa (Thiollent, 1986). Este modelo transforma o educador em um investigador de sua própria prática. Em vez de receber soluções prontas, o docente dos Anos Iniciais, em colaboração com a universidade ou um especialista, examina um problema real que ocorre em sua sala de aula como, por exemplo, dificuldades na alfabetização de um aluno com Deficiência Intelectual, cria e implementa uma intervenção apropriada e avalia os resultados. Essa abordagem, além de gerar soluções eficazes e localizadas, aumenta a autoestima e a autoridade do professor, convertendo o receio da inclusão em competência prática e conhecimentos pedagógicos compartilhados.

- Estabelecimento da Colaboração Profissional e Intersetorial (Saúde e Assistência Social):

A inclusão é uma atividade coletiva que vai além dos limites da escola. É fundamental desenvolver um modelo de consultoria e ensino colaborativo (co-teaching) entre o professor titular dos Anos Iniciais e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurando que o conhecimento especializado seja aplicado em práticas na sala de aula convencional. No entanto, o progresso requer a articulação entre setores como Saúde e Assistência Social. A formação deve preparar o professor para se comunicar com equipes de saúde como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, buscando informações e abordagens que apoiem a escola na promoção de um desenvolvimento holístico, conforme

delineado na Educação Interprofissional (EIP). Essa abordagem tem como meta superar a fragmentação entre os cuidados e a educação.

- Investimento em Estruturas, Tecnologia Assistiva e Profissionais Qualificados:

A formação, tanto de entrada quanto de aprimoramento, deve ser acompanhada por um forte investimento em Tecnologia Assistiva (TA) e em materiais didáticos acessíveis. O educador dos primeiros anos necessita de treinamento para desenvolver e aplicar TA de diversas faixas de custo, mesclando-as naturalmente ao processo de ensino. É fundamental também investir na contratação de professores assistentes ou auxiliares com formação adequada para trabalhar nos primeiros anos. Essa capacitação deve se estender a esses profissionais, assegurando que atuem como parceiras pedagógicas competentes, e não apenas como cuidadores, o que reduz a carga do professor titular e permite uma melhor personalização do currículo.

- Valorização dos Educadores e Reconhecimento do Compromisso Inclusivo:

Nenhuma reforma terá sucesso sem uma valorização genuína do educador. O aumento na complexidade das tarefas relacionadas à inclusão, que exige tempo para planejamento individualizado, criação de materiais adaptados e registros detalhados precisa ser reconhecido. É urgente assegurar horas de atividade pagas específicas para um planejamento colaborativo do AEE e do professor titular, além de incentivos financeiros ou progressão na carreira para educadores que buscam formação continuada em Educação Inclusiva e implementam o conhecimento em práticas pedagógicas eficazes. A valorização profissional é essencial para converter a resistência em envolvimento e a insegurança em excelência.

Essas abordagens, quando integradas de maneira harmoniosa, podem, de fato, proporcionar ao educador dos primeiros anos a confiança, a autonomia e as habilidades necessárias para estabelecer uma escola que reconhece e valoriza as diferenças como essenciais para a qualidade da educação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto se propôs a examinar os variados desafios relacionados à capacitação de educadores para a implementação da Educação Inclusiva nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A análise revela que, apesar de o Brasil contar com um robusto conjunto de normas, embasado na Lei Brasileira de Inclusão e na PNEEPEI, a concretização do direito à educação para todos é comprometida pela contínua deficiência na formação dos professores. Essa inadequação, que surge da desconexão entre teoria e prática na formação inicial e se intensifica pela falta de contextualização na formação continuada, resulta em uma crise de habilidades no educador, manifestada em barreiras comportamentais e na limitação do currículo nos Anos Iniciais.

A essência deste estudo aponta que a questão da inclusão não está na intenção do educador, mas sim em sua habilidade técnica e instrumental, que é impactada por um sistema de formação que se demonstra ineficaz em seus dois principais aspectos. A formação não é capaz de oferecer o conhecimento necessário para que o docente passe do desejo ético à prática diferenciada, mantendo a escola presa a um modelo que, embora não seja mais segregador por legislação, muitas vezes ainda é na prática.

Para superar esses obstáculos, é crucial a implementação imediata de um modelo pedagógico e político que previna problemas, concentrando-se na remoção de barreiras antes que elas surjam na sala de aula. As reformas devem se concentrar na intersecção do DUA na grade curricular universitária e na adoção de modelos de consultoria e ensino colaborativo durante o exercício profissional, reconhecendo a escola como o principal espaço para a produção de conhecimento inclusivo.

Nesse contexto, o presente trabalho conclui com a apresentação de diretrizes essenciais para a agenda de políticas públicas e acadêmicas:

- **Reestruturação Ético-Epistemológica da Formação Inicial:** As Instituições de Ensino Superior devem incorporar a formação inclusiva como seu foco central, garantindo que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) seja a base metodológica de todas as disciplinas. Deve haver um shift do enfoque no "déficit" para o conjunto de ações possíveis, assegurando experiências práticas supervisionadas em ambientes diversos e capacitação em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e outras tecnologias fundamentais.
- **Desenvolvimento de Políticas Duradouras para Formação Continuada:** O governo deve abandonar a prática de workshops isolados e investir em programas de formação contínua fundados na Pesquisa-Ação e na prática reflexiva. A instauração de período remunerado para a colaboração entre o professor titular e o AEE é imprescindível, pois é nesse tempo que o saber teórico se converte em planejamento adaptado.
- **Compromisso com a Valorização e Apoio Sistêmico:** A valorização dos educadores deve refletir a complexidade da prática inclusiva, contemplando aumentos salariais e a garantia de redução de carga horária para um planejamento diferenciado. É fundamental assegurar uma articulação entre diferentes setores, como Saúde e Assistência Social, possibilitando que o professor tenha acesso a informações clínicas e sociais que contribuam para o planejamento pedagógico.

No final das contas, a questão da capacitação de professores para a Educação Inclusiva nos Anos Iniciais serve como uma medida da qualidade geral do sistema educacional e do engajamento da sociedade com a equidade social. Apenas quando as universidades e as autoridades públicas reconhecerem a formação inclusiva como uma prioridade inegociável, convertendo a hesitação dos educadores em habilidade e a diversidade em potencial pedagógico, conseguiremos estabelecer uma Escola para Todos.



Por último, o setor da pesquisa acadêmica é incentivado a progredir. A realização de pesquisas de longo prazo que examinem o efeito de modelos de formação baseados no DUA e na orientação colaborativa é recomendada, analisando a eficácia pedagógica e a diminuição das barreiras atitudinais ao longo do tempo. É essencial produzir evidências concretas que fundamentem as futuras políticas educacionais, assegurando que o direito à educação inclusiva se torne uma realidade viável e duradoura.



REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 45, 23 dez. 2019.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. Cadernos CEDES, Campinas, v. 33, n. 89, p. 197-217, jan./abr. 2013.
- LAGOA, Denise Cristina; TARTUCI, Dulce. Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 983-999, mar. 2020.
- LIEBERMAN, L. J. Strategies for Inclusion: a handbook for Physical Educators. Champaign: Human Kinetics, 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2004.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2007.
- PINTO, A. A. L. A formação do professor na perspectiva da educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Científica Semana Acadêmica, Fortaleza, n. 98, dez. 2016.
- PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em Revista, Curitiba, n. 47, p. 781-794, jan./mar. 2013.
- SALGADO, D. C. Os desafios da educação inclusiva nos anos iniciais da rede pública. 2020. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação de Limeira, Limeira, São Paulo, 2020.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.



VYGOTSKY, Lev Semenovich. Fundamentos de Defectologia. Obras Completas, Tomo 5. Trad. Ana Luiza Smolka. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

PEDAGOGIA CRÍTICA NO SÉCULO XXI: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E HENRY GIROUX**CRITICAL PEDAGOGY IN THE 21ST CENTURY: DIALOGUES BETWEEN PAULO FREIRE AND HENRY GIROUX** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-013>**Rafaela Gonçalves Rodrigues**

Especialista em Direito Penal e Criminologia
Universidade Regional do Cariri – URCA

Vínculo Institucional: Universidade Regional do Cariri – URCA

E-mail: advocaciarafaelagoncalves@gmail.com

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/2038317417032850>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0143-8332>

Juliano Igor dos Santos Silva

Especialista em Metodologias de Aprendizagem para Educação Infantil e Anos Iniciais
Centro Universitário São Camilo

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE – SME

E-mail: julianoigor789@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1198780284629975>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5527-148X>

Ingrid Costa Cardoso

Mestranda em Educação

Universidade Regional do Cariri – URCA

Vínculo Institucional: Universidade Regional do Cariri – URCA

E-mail: ingrid.cardoso@urca.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1828188355435441>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4227-2706>

Pedro Henrique de Lima

Especialista em Docência para a educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal do Espírito Santo – IFES

Vínculo Institucional: Universidade Regional do Cariri – URCA

E-mail: pedro.hl@urca.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7900004571305625>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4125-9943>

Maria Edvania Inácio

Especialista em Docência do Ensino Superior

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Brejo Santo/CE – SEDUB

E-mail: mariaiedvania18@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5712-6241>

Francisco Jucelio dos Santos

Mestre em Educação

Universidade Caxias do Sul – UCS

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Brejo Santo/CE – SEDUB

E-mail: juceliopjr@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1424506960906251>

Jéssyca Diniz Medeiros

Mestra em Educação

Universidade Federal do Ceará – UFC

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE – SME

E-mail: despertaeducacional21@gmail.com

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/8520582975745773>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5627-5616>

Francisco Renato Silva Ferreira

Mestre em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE – SME

E-mail: renatoferreira@altaneira.ce.gov.br

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>

RESUMO

O presente artigo analisa os fundamentos e as convergências entre o pensamento de Paulo Freire e Henry A. Giroux, evidenciando como suas contribuições permanecem essenciais para repensar o papel político, ético e cultural da educação no século XXI. Com base em abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, a pesquisa articula os conceitos de pedagogia crítica, intelectualidade transformadora e práxis emancipatória, buscando compreender de que forma o ensino pode se constituir como espaço de resistência e de produção de novos sentidos para o humano. As reflexões demonstram que Freire e Giroux concebem a educação como prática de liberdade, em oposição à racionalidade neoliberal que mercantiliza o conhecimento e reduz a escola à lógica da performance. A análise revela que o diálogo entre ambos ultrapassa fronteiras geográficas e temporais, reafirmando a urgência de uma pedagogia esperançosa, democrática e comprometida com a dignidade e a justiça social. Conclui-se que a pedagogia crítica permanece como horizonte teórico e político indispensável à reconstrução do sentido público da educação e à formação de sujeitos conscientes, criadores e solidários.

Palavras-chave: Pedagogia crítica; Educação emancipadora; Práxis transformadora.

ABSTRACT

This article examines the foundations and convergences between the ideas of Paulo Freire and Henry A. Giroux, highlighting how their contributions remain vital to rethinking the political, ethical, and cultural roles of education in the twenty-first century. Based on a qualitative and bibliographic approach, the research articulates the concepts of critical pedagogy, transformative intellectuality, and emancipatory praxis, aiming to understand how teaching can become a space of resistance and creation of new meanings for humanity. The reflections demonstrate that Freire and Giroux view education as a practice of freedom, in contrast to neoliberal rationality, which commodifies knowledge and reduces schooling to mere performance metrics. The analysis shows that the dialogue between both thinkers transcends temporal and geographic boundaries, reaffirming the urgency of a hopeful and democratic pedagogy committed to dignity and social justice. It concludes that critical pedagogy endures as an indispensable theoretical and political



horizon for reconstructing the public meaning of education and forming conscious, creative, and solidaristic subjects.

Keywords: Critical pedagogy; Emancipatory education; Transformative praxis.

1 INTRODUÇÃO

O século XXI impôs à educação novos desafios, que ultrapassam os limites do ensino tradicional e exigem uma profunda revisão dos modos de compreender o conhecimento, a escola e a própria função do educador. Vivencia-se uma conjuntura global marcada por profundas desigualdades sociais, avanço tecnológico acelerado, precarização do trabalho docente e consolidação de políticas neoliberais que reduzem o ato de ensinar a uma prática instrumental e utilitarista. Nesse cenário, discutir a pedagogia crítica torna-se não apenas uma escolha teórica, mas uma urgência ética e política, capaz de restituir à educação sua dimensão emancipadora e humana.

A pedagogia crítica, em sua essência, busca compreender a educação como prática social e cultural, comprometida com a transformação da realidade. Ao colocar o ser humano no centro do processo educativo, ela se opõe a modelos bancários e tecnocráticos que tratam o aluno como receptor passivo e o professor como mero transmissor de conteúdos. Essa corrente teórica, ao longo das últimas décadas, consolidou-se como um campo de resistência à homogeneização curricular e às formas de exclusão simbólica que permeiam os sistemas educacionais.

O pensamento de Paulo Freire e Henry A. Giroux constitui o núcleo vital dessa tradição, sustentando o diálogo entre educação, democracia e justiça social. Freire, ao inscrever sua obra no contexto das lutas populares latino-americanas, defende uma educação libertadora que parte da realidade concreta dos sujeitos para reconstruir, coletivamente, a consciência crítica e a dignidade humana. Giroux, ao desenvolver a pedagogia crítica no contexto norte-americano, aprofunda essa proposta ao denunciar a mercantilização da escola e ao reivindicar o papel do professor como intelectual público, capaz de intervir na formação política e cultural da sociedade contemporânea.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, mediante uma prática pedagógica que valorize o diálogo, reconheça os saberes prévios dos educandos e os provoque a interrogar a realidade, comprometendo-se com a construção coletiva de um mundo mais justo e humano (Freire, 2019, p. 47).

A atualidade do pensamento desses autores torna-se ainda mais evidente quando se observa o esvaziamento progressivo do sentido público da educação e o fortalecimento de ideologias que naturalizam a desigualdade e deslegitimam o papel transformador do ensino. Nesse contexto, visitar Freire e Giroux é mais do que um exercício acadêmico; é um gesto político de resistência e de reencantamento da prática docente. O diálogo entre ambos revela que a pedagogia crítica não é um corpo teórico estático, mas uma construção em movimento, que se renova à medida que a realidade social impõe novas perguntas e desafia antigos paradigmas.

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo: os homens e as mulheres se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, num processo em que todos aprendem e ensinam simultaneamente, partilhando experiências, construindo saberes e transformando a realidade em que vivem (Freire, 2021, p. 96).

Ao longo da história, tanto Freire quanto Giroux buscaram deslocar o centro da discussão pedagógica do conteúdo para a consciência, e do currículo para a cultura. Para eles, ensinar é ato político e comunicativo, no qual se estabelece uma relação ética com o outro e com o mundo. Essa visão contrasta radicalmente com o tecnicismo e o pragmatismo que permeiam parte das políticas educacionais atuais, marcadas por metas quantitativas, avaliações padronizadas e pela subordinação do trabalho docente à lógica de mercado.

Assim, este artigo propõe-se a examinar as convergências e os diálogos críticos entre Paulo Freire e Henry A. Giroux, com o objetivo de compreender como seus pensamentos se entrelaçam e se projetam sobre os desafios contemporâneos da educação. Busca-se demonstrar que a pedagogia crítica, longe de pertencer ao passado, constitui um horizonte de sentido para a reconstrução democrática da escola e para a reafirmação da dignidade humana como princípio fundante do ato educativo. O estudo estrutura-se em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, baseada em leitura analítica de obras centrais e em estudos recentes que reatualizam os fundamentos da pedagogia crítica frente às novas formas de exclusão e opressão.

Em suma, compreender Freire e Giroux é compreender a própria urgência de uma educação que se recuse a ser instrumento de adaptação e que se converta em espaço de criação, de diálogo e de resistência. Mais do que duas trajetórias intelectuais, suas obras configuram um legado ético e político que reafirma a esperança como categoria de luta e a prática pedagógica como ato de transformação. O presente artigo, ao aproximar esses pensadores, pretende não apenas revisitar seus conceitos, mas atualizá-los como instrumentos de leitura e reinvenção do nosso tempo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO

A obra de Paulo Freire constitui um dos marcos mais significativos da história da educação mundial. Em seu pensamento, a educação transcende a dimensão técnica e assume o papel de instrumento político de emancipação, de construção da autonomia e de libertação das consciências. Freire concebe o ato educativo como um processo profundamente humano, fundado no diálogo, na reflexão crítica e na ação transformadora. Para ele, ensinar é um gesto ético e amoroso, orientado pelo compromisso com a dignidade humana e com a superação das estruturas que perpetuam a opressão.

A chamada pedagogia da libertação surge como resposta às condições históricas de desigualdade e exclusão, tornando-se uma proposta que articula conhecimento, consciência e ação social. A sua pedagogia

não se restringe à sala de aula, mas projeta-se como prática política de intervenção no mundo, baseada na convicção de que os sujeitos, ao compreenderem criticamente sua realidade, tornam-se capazes de transformá-la. A educação, nessa perspectiva, é um ato de criação e de resistência, no qual o homem e a mulher se reconhecem como seres inacabados e em permanente processo de humanização.

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo: os homens e as mulheres se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, num processo em que todos aprendem e ensinam simultaneamente, partilhando experiências, construindo saberes e transformando a realidade em que vivem (Freire, 2021, p. 96).

Ao romper com a concepção bancária de ensino — aquela em que o professor deposita conteúdos prontos no aluno —, Freire inaugura uma nova compreensão do processo educativo. Em seu modelo dialógico, o saber é produzido coletivamente, e o educador assume o papel de mediador, não de transmissor. O diálogo, entendido não como simples troca de informações, mas como relação de reconhecimento, é o eixo fundamental da aprendizagem crítica. É por meio dele que se desenvolve a consciência política, o discernimento ético e a responsabilidade coletiva diante das contradições sociais.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, mediante uma prática pedagógica que valorize o diálogo, reconheça os saberes prévios dos educandos e os provoque a interrogar a realidade, comprometendo-se com a construção coletiva de um mundo mais justo e humano (Freire, 2019, p. 47).

A pedagogia freireana rompe, portanto, com qualquer tentativa de neutralidade do ato educativo. Para o autor, todo ensino é um ato político, seja ele de libertação ou de domesticação. A neutralidade, em seu entendimento, é ilusória, pois toda escolha pedagógica — dos conteúdos à metodologia — reflete uma concepção de mundo e de ser humano. A tarefa do educador, assim, consiste em optar por uma prática comprometida com a libertação, recusando o conformismo e a reprodução das desigualdades históricas.

Freire destaca ainda a importância da consciência crítica, compreendida como a capacidade de perceber as contradições sociais e de agir sobre elas. Essa consciência não nasce de modo espontâneo, mas se constrói por meio de uma educação que articule reflexão e ação — ou, em seus termos, práxis. É na práxis que se dá o verdadeiro aprendizado, pois é nela que o sujeito se reconhece como agente de transformação, reconstituindo o mundo a partir de sua leitura crítica.

Sua obra convida à revisão das estruturas escolares e à democratização do conhecimento, situando a escola como espaço de resistência e de esperança. Em tempos de globalização e de avanço das lógicas neoliberais, o pensamento freireano mantém-se vigorosamente atual ao propor uma educação que reconhece o outro como sujeito de direitos e que valoriza a diversidade como elemento constitutivo da prática pedagógica.

Mais do que uma metodologia, a pedagogia da libertação é um projeto civilizatório. Ela propõe a superação da cultura do silêncio e da obediência cega, substituindo-as pela cultura da escuta, da crítica e da participação. Ao educar para a liberdade, Freire educa para a responsabilidade coletiva e para a construção de uma sociedade mais equânime. A libertação, portanto, não é apenas a conquista da palavra, mas o exercício da consciência que permite agir com autonomia e solidariedade.

Em síntese, Paulo Freire reafirma que a educação é um espaço de esperança ativa, onde o aprender e o ensinar se entrelaçam em um processo permanente de criação de sentidos e de reinvenção do mundo. Sua pedagogia, ao mesmo tempo ética e estética, política e amorosa, continua a inspirar educadores em todo o planeta, lembrando-nos de que o ato de educar é, antes de tudo, um gesto de fé na humanidade e na possibilidade de transformação social.

2.2 HENRY GIROUX E O EDUCADOR COMO INTELECTUAL TRANSFORMADOR

O pensamento de Henry A. Giroux ocupa posição de destaque no campo da pedagogia crítica contemporânea, sobretudo por atualizar e expandir as bases teóricas lançadas por Paulo Freire, incorporando à análise educacional dimensões socioculturais e políticas do capitalismo tardio. Sua obra inscreve-se no contexto norte-americano das décadas de 1980 e 1990, quando o avanço das políticas neoliberais, o conservadorismo cultural e a mercantilização das instituições de ensino colocaram em risco o sentido público e democrático da educação. Diante dessa conjuntura, Giroux propõe uma reinterpretação da prática docente e da função da escola, compreendendo o professor como intelectual transformador e o ato de educar como prática política de resistência.

Seu projeto teórico é construído sobre o reconhecimento de que a pedagogia nunca é neutra, pois toda ação educativa expressa um posicionamento diante do mundo e um conjunto de valores culturais e morais. Em sua concepção, a escola é um território de disputa de significados, onde se travam batalhas simbólicas pelo controle da linguagem, da memória e das identidades sociais. Nessa perspectiva, o educador deixa de ser mero executor de políticas curriculares para assumir o papel de produtor de conhecimento e agente cultural, comprometido com a formação crítica dos estudantes e com a democratização do saber.

A pedagogia nunca é neutra; ela é sempre uma forma de política cultural, um campo de disputa simbólica e de produção de sentidos, onde se decidem as condições para que os sujeitos possam falar, pensar e agir sobre o mundo, reconhecendo-se como participantes ativos das práticas sociais e culturais que moldam suas vidas (Giroux, 2011, p. 82).

A formulação do conceito de educador como intelectual transformador emerge, portanto, como resposta às tendências tecnocráticas que reduzem o ensino a um processo técnico e desprovido de consciência social. Giroux denuncia a crescente pressão para que professores se convertam em

administradores de resultados, submetidos à lógica das avaliações padronizadas e às exigências de eficiência impostas pelo mercado. Contra essa racionalidade instrumental, defende uma docência reflexiva, autônoma e engajada, que compreende o ato educativo como prática cultural e como exercício de poder simbólico voltado à emancipação humana.

Os professores, enquanto intelectuais, não apenas transmitem conhecimento; produzem-no, interpretam-no e o colocam em disputa na esfera pública, assumindo uma função ética e política que ultrapassa o espaço da sala de aula. Ao agir como mediadores críticos, eles tornam-se responsáveis por questionar as estruturas de poder que moldam o currículo, por reconstruir o sentido social da educação e por reafirmar a escola como lugar de diálogo, cultura e transformação (Giroux, 1988, p. 122).

Essa visão desloca radicalmente a função do educador, transformando-o em sujeito de reflexão e criação, capaz de intervir criticamente nas estruturas sociais. O professor, ao assumir-se como intelectual público, torna-se agente de resistência contra a naturalização das desigualdades e das formas de silenciamento impostas pela cultura dominante. A sala de aula, nessa ótica, converte-se em arena de formação política, ética e estética, em que se cruzam vozes, experiências e narrativas historicamente marginalizadas.

A proposta girouxiana reafirma que a educação deve ser compreendida como prática cultural inserida em um contexto de lutas por significado. A pedagogia crítica, portanto, não se limita à denúncia da opressão, mas assume a tarefa de construir novas possibilidades de existência. O espaço educativo deve promover condições para que os sujeitos se tornem capazes de ler criticamente os discursos que os cercam e de intervir nos sistemas simbólicos que moldam suas identidades.

A centralidade do conceito de cultura em Giroux revela sua profunda influência dos estudos culturais britânicos e do pensamento gramsciano. A partir dessas referências, o autor identifica a escola como espaço de hegemonia e contra-hegemonia, onde o poder não se exerce apenas pela coerção, mas também pela produção de consenso e pela imposição de significados. Assim, o educador transforma-se em mediador de sentidos e em articulador de práticas discursivas que desconstróem narrativas de dominação.

Ao longo de suas obras, Giroux alerta para os perigos do neoliberalismo educacional, que reconfigura a escola como empresa e o aluno como consumidor de serviços. Essa lógica mercantil esvazia o caráter público da educação e converte o conhecimento em mercadoria, promovendo uma pedagogia da conformidade. Em oposição, o autor propõe uma pedagogia da resistência, pautada na solidariedade, na reflexão crítica e na imaginação democrática.

Sob o neoliberalismo, as escolas passam a operar como máquinas de treinamento voltadas à lógica da produtividade e do controle; os professores, convertidos em gestores de resultados, veem-se aprisionados a políticas de padronização e desempenho; e os estudantes, transformados em investimentos de capital humano, são levados a competir em um sistema que desumaniza o ensino, fragmenta o conhecimento e anula o sentido crítico e criador da aprendizagem (Giroux, 2014, p. 63).

Para Giroux, educar é ato de esperança e de coragem. O educador crítico é aquele que desafia a naturalização do sofrimento e da desigualdade, reintroduzindo na prática pedagógica o sentido ético da justiça e da compaixão. O compromisso com a democracia não é, para ele, um ideal abstrato, mas uma tarefa cotidiana que exige a criação de espaços de diálogo, o fortalecimento da participação e o estímulo à autonomia intelectual.

Em diálogo com Paulo Freire, Giroux reafirma que a educação é sempre um projeto inacabado, e que seu valor reside na possibilidade de formar sujeitos históricos capazes de compreender e transformar o mundo. A figura do educador como intelectual transformador sintetiza essa vocação libertadora: ele não é herói solitário, mas membro de uma coletividade engajada em produzir conhecimento público, consciente de que ensinar é também um ato de resistência e de esperança.

O pensamento girouxiano, portanto, amplia o horizonte da pedagogia crítica ao articular cultura, poder e educação em um mesmo campo de análise. Sua contribuição está em compreender que a luta pela justiça social não se restringe ao acesso à escola, mas implica a disputa pelos significados que orientam o modo como as pessoas pensam, agem e imaginam o futuro. Educar, nesse contexto, é convocar os sujeitos a participarem da construção de uma sociedade mais justa e solidária, reconhecendo na palavra e na ação pedagógica o poder de reconfigurar o real.

2.3 CONVERGÊNCIAS E DIÁLOGOS CRÍTICOS

A interlocução entre Paulo Freire e Henry A. Giroux constitui um dos mais fecundos encontros da história da pedagogia crítica, pois ultrapassa o simples paralelismo teórico e configura um diálogo entre gerações, geografias e projetos políticos distintos, unidos por uma mesma convicção: a educação é sempre um ato político e cultural. Ambos compreendem o ensino como prática de liberdade e reconhecem o papel do educador como sujeito histórico, capaz de desafiar a lógica da reprodução social e de criar condições para a emergência de novos modos de existência.

Ao observar-se o pensamento desses autores, percebe-se que suas obras convergem na defesa de uma pedagogia humanizadora, na qual o saber é construído pela mediação do diálogo e pela leitura crítica do mundo. Freire elabora sua teoria em meio às lutas sociais latino-americanas, onde a alfabetização se torna instrumento de conscientização e emancipação política. Giroux, por sua vez, insere-se no contexto norte-americano marcado pela expansão neoliberal e pela erosão do espaço público, conferindo à pedagogia crítica um sentido de resistência cultural.

A pedagogia nunca é neutra; ela constitui uma forma de política cultural e um espaço contínuo de luta simbólica, no qual se definem as condições de quem pode falar, pensar e agir criticamente sobre o mundo. Trata-se de um campo em disputa, atravessado por relações de poder, saber e identidade, em que o ato de ensinar se converte em prática política capaz de questionar as estruturas que naturalizam a desigualdade e o silêncio (Giroux, 2011, p. 84).

A aproximação entre ambos, portanto, não se dá por homogeneização, mas por tradução dialógica. Freire parte da realidade concreta das classes populares e propõe uma pedagogia fundada na esperança e na práxis transformadora; Giroux amplia esse horizonte ao incorporar as dimensões midiáticas, tecnológicas e culturais como elementos estruturantes do poder contemporâneo. Essa fusão crítica permite compreender que a dominação não se restringe ao campo econômico, mas estende-se ao simbólico — ao modo como as pessoas pensam, sentem e imaginam o mundo.

A educação, em ambos os autores, é concebida como processo de libertação das consciências e de reconstrução coletiva da dignidade humana. O conhecimento deixa de ser um depósito de verdades imutáveis para tornar-se prática social que articula ética, estética e política. A práxis, conceito central em Freire, é retomada por Giroux como base para a ação pedagógica que une teoria e prática em um mesmo gesto reflexivo e transformador.

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo: os homens e as mulheres se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, num processo em que todos aprendem e ensinam simultaneamente, partilhando experiências, construindo saberes e transformando a realidade em que vivem (Freire, 2021, p. 96).

As convergências entre os dois pensadores também se revelam na recusa de qualquer neutralidade no ato educativo. Para ambos, ensinar é sempre uma intervenção política, uma escolha que implica valores e intencionalidades. A educação, quando reduzida a treinamento técnico, perde sua capacidade emancipadora e transforma-se em mecanismo de controle social. Por essa razão, tanto Freire quanto Giroux defendem o fortalecimento da escola pública e o reconhecimento da docência como prática intelectual e moralmente comprometida com a democracia.

Outro ponto de convergência fundamental diz respeito à centralidade da esperança crítica. Para Freire, ela é condição ontológica do ser humano, força que move a luta por libertação. Em Giroux, converte-se em imaginação cívica, energia que impulsiona a criação de alternativas diante do desencanto e do autoritarismo contemporâneo. Ambos compreendem que a esperança não é emoção ingênua, mas método de resistência — uma pedagogia do possível, que se alimenta da memória e do desejo de justiça.

A crítica à mercantilização da educação aproxima ainda mais suas perspectivas. Giroux denuncia o processo pelo qual o neoliberalismo transforma a escola em empresa, o professor em gestor e o estudante em consumidor. Freire, em um tempo anterior, já advertia que a desumanização do ensino começa quando o educador deixa de ver o aluno como sujeito histórico. A convergência teórica entre esses autores se

manifesta, assim, no compromisso ético com o outro, no respeito à diferença e na defesa da autonomia intelectual como fundamento da prática pedagógica.

Ao entrelaçar seus pensamentos, emerge a noção de que o currículo é um campo de disputa simbólica. Freire o concebe como expressão das leituras que o sujeito faz de sua realidade; Giroux o entende como espaço político no qual se travam batalhas pela representação e pela legitimação do saber. A partir desse diálogo, compreende-se que o currículo não é neutro nem meramente técnico, mas resultado de escolhas que refletem ideologias e interesses. Nesse sentido, ambos alertam que democratizar o currículo é democratizar o próprio conhecimento.

Sob o neoliberalismo, as escolas são transformadas em verdadeiras máquinas de treinamento, orientadas por métricas de eficiência e resultados imediatos; os professores passam a ser vistos como gestores de desempenho e os estudantes, reduzidos à condição de investimentos de capital humano. Essa racionalidade instrumental converte a aprendizagem em produto, fragmenta o saber e desumaniza as relações educativas, corroendo o sentido público, ético e democrático da educação (Giroux, 2014, p. 71).

A convergência entre Freire e Giroux, entretanto, não elimina suas singularidades. O primeiro privilegia o diálogo comunitário e a reconstrução da palavra oprimida; o segundo destaca a necessidade de intervir na cultura midiática e digital, que passa a exercer papel central na formação das subjetividades. Essa diferença de foco amplia a potência da pedagogia crítica, pois a torna sensível tanto às realidades locais quanto às dinâmicas globais, unindo o chão da escola ao campo da política cultural.

Em síntese, as aproximações teóricas e epistemológicas entre Paulo Freire e Henry Giroux oferecem um horizonte fecundo para o repensar da educação como prática emancipatória. Ambos desafiam a escola a reencontrar seu papel público, o professor a reafirmar sua autoridade intelectual e o estudante a compreender-se como sujeito ativo na construção do saber. A pedagogia crítica que emerge desse diálogo propõe, enfim, uma aliança entre pensamento e ação, entre teoria e esperança, entre cultura e democracia.

O diálogo entre esses dois autores não é, portanto, apenas uma leitura cruzada de teorias, mas um convite à reinvenção da própria prática educativa. Sua força reside em demonstrar que educar é sempre um ato político que transcende a sala de aula e atinge o coração da vida social. A escola, compreendida a partir dessas perspectivas, torna-se espaço de resistência, de criação e de reconstrução coletiva do comum, reafirmando que a educação é, antes de tudo, o território onde se semeia a possibilidade de um mundo mais justo e solidário.

3 METODOLOGIA

A construção deste estudo ancora-se em uma abordagem qualitativa de natureza essencialmente bibliográfica e interpretativa, orientada pelo propósito de compreender, com profundidade e rigor crítico,

as aproximações e singularidades entre o pensamento de Paulo Freire e Henry A. Giroux no contexto da pedagogia crítica contemporânea. Tal escolha metodológica parte do entendimento de que a investigação educacional, quando pautada pela análise de discursos teóricos, não busca a quantificação dos fenômenos, mas a interpretação de sentidos, valores e intencionalidades que atravessam as práticas pedagógicas e as teorias que as sustentam.

A opção pela pesquisa bibliográfica não se limita à revisão de obras consagradas, mas propõe uma leitura analítica, dialógica e hermenêutica dos textos, compreendendo-os como expressões vivas de contextos históricos, políticos e culturais. Conforme destaca Minayo (2022, p. 85), o trabalho qualitativo demanda do pesquisador sensibilidade para reconhecer que *“a realidade social não se apresenta como algo dado e fixo, mas como um campo de significações em disputa, que requer interpretação cuidadosa e abertura ao inesperado.”*

Assim, a análise realizada neste artigo adota um olhar crítico e articulador, voltado a interpretar as categorias freireanas e girouxianas como instrumentos de reflexão sobre o papel da educação no enfrentamento das desigualdades e na consolidação da democracia.

Pesquisar não é um ato neutro, mas um compromisso ético, político e amoroso com a transformação da realidade, com a superação das injustiças e com a construção coletiva de novos modos de compreender o mundo. Implica reconhecer-se como sujeito histórico em permanente processo de aprendizagem, capaz de ler criticamente a vida e de intervir nela com responsabilidade e esperança (Freire, 2019, p. 112).

Para assegurar consistência metodológica, foram mobilizadas fontes primárias — as obras originais de Freire e Giroux — e secundárias, compostas por estudos contemporâneos, artigos científicos, ensaios e produções críticas que interpretam e atualizam suas ideias no século XXI. A seleção do material seguiu critérios de relevância temática, credibilidade científica e atualidade, priorizando publicações que discutem a pedagogia crítica à luz dos desafios impostos pela globalização, pelas tecnologias digitais e pelas políticas neoliberais que reconfiguram o campo educacional.

A análise dos textos foi conduzida a partir de uma leitura reflexiva e comparativa, organizada em eixos temáticos que emergiram da própria materialidade dos discursos. Essa leitura não se restringiu à identificação de conceitos recorrentes, mas buscou compreender a coerência interna das obras e o diálogo entre suas categorias estruturantes — como diálogo, práxis, esperança crítica, intelectualidade pública e política cultural. O processo analítico envolveu, portanto, a correlação de ideias e a construção interpretativa de significados, conforme orienta Gil (2023, p. 49), ao afirmar que *“a pesquisa bibliográfica permite não apenas o levantamento do conhecimento já produzido, mas sua reorganização crítica, capaz de gerar novos entendimentos sobre fenômenos complexos”*.

Dessa forma, o método adotado aproxima-se da tradição hermenêutica, compreendendo a leitura como ato criativo e investigativo. As interpretações aqui apresentadas resultam da interação entre texto e contexto, entre o pensamento dos autores e as inquietações do presente. Essa relação dialética entre obra e realidade é o que confere à pesquisa seu caráter crítico e emancipador, permitindo que a teoria ultrapasse a mera descrição e se converta em possibilidade de ação e transformação.

Toda leitura é uma reescrita, e toda interpretação é, ao mesmo tempo, um ato de criação e de compromisso com a realidade, pois compreender é sempre um processo de mediação entre o texto e o leitor. A interpretação não se limita a reproduzir o sentido, mas o recria à luz da experiência humana e histórica, revelando que o compreender é também transformar o mundo pela linguagem e pela consciência (Gadamer, 2008, p. 219).

A metodologia adotada neste estudo também respeita o princípio de rigor ético e científico, garantindo fidelidade às fontes e transparência nas interpretações. Cada obra foi analisada em seu contexto original de produção, considerando as condições históricas e sociopolíticas que influenciaram suas formulações. A leitura comparativa entre Freire e Giroux buscou evitar anacronismos, privilegiando uma análise relacional que identifica continuidades, rupturas e atualizações teóricas, sem reducionismos.

O percurso metodológico, portanto, pode ser sintetizado como um exercício de escuta intelectual. Escutar, neste sentido, significa abrir-se à alteridade dos textos e reconhecer neles não apenas ideias, mas experiências de luta, compromisso e esperança. A pedagogia crítica, enquanto campo de pesquisa, exige do investigador não a distância fria do observador neutro, mas o engajamento do sujeito que lê o mundo para transformá-lo — atitude coerente com o legado freireano e girouxiano.

A presente investigação, por conseguinte, adota um movimento metodológico circular, no qual a leitura das fontes teóricas retroalimenta a reflexão e, simultaneamente, a reflexão reorienta a leitura. Tal dinâmica assegura uma produção de conhecimento em espiral ascendente, na qual o pensar e o agir se entrelaçam. A articulação entre teoria e prática, tão cara aos dois autores analisados, também se manifesta na forma de conduzir esta pesquisa, pois compreender criticamente é já um ato transformador.

A metodologia, assim estruturada, não se propõe a oferecer respostas prontas, mas a suscitar novas perguntas e horizontes de compreensão sobre a função política da educação. Ao operar com as categorias da pedagogia crítica, este estudo reforça o entendimento de que pesquisar é, em última instância, um gesto ético de esperança e responsabilidade social — gesto que, ao iluminar o pensamento de Freire e Giroux, reafirma a urgência de uma educação comprometida com a liberdade, a justiça e o diálogo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos resultados obtidos a partir do diálogo entre Paulo Freire e Henry A. Giroux permite compreender que a pedagogia crítica se consolida como um campo teórico e prático em permanente

construção, atravessado por tensões históricas, disputas de sentido e possibilidades de emancipação. Ambas as concepções partem da recusa à neutralidade educativa e da convicção de que ensinar é sempre um ato político, ético e estético. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser vista como instrumento de adaptação e passa a ser reconhecida como espaço de resistência e de reinvenção da condição humana.

O pensamento freireano, ao enfatizar o diálogo e a conscientização, propõe uma pedagogia fundada na dignidade e na alteridade. Sua crítica à educação bancária permanece atual, sobretudo diante dos modelos tecnicistas e performáticos que ainda predominam nas escolas. Freire antecipa, com notável sensibilidade, o risco de reduzir o ato de educar a uma mera prática de adestramento, sem espaço para a reflexão ou para a imaginação ética. Sua defesa de uma educação problematizadora, voltada para a leitura crítica da realidade, constitui um marco na luta contra a alienação e a passividade cultural.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, mediante uma prática pedagógica que valorize o diálogo, reconheça os saberes prévios dos educandos e os provoque a interrogar a realidade, comprometendo-se com a construção coletiva de um mundo mais justo e humano (Freire, 2019, p. 47).

Por outro lado, Henry Giroux amplia o horizonte freireano ao introduzir no debate a categoria de intelectual transformador, propondo uma leitura da educação como prática cultural inserida em contextos marcados pela globalização, pelo consumismo e pelo poder midiático. Em suas análises, o autor denuncia a crescente mercantilização das instituições escolares e o esvaziamento da função pública do conhecimento. A docência, segundo Giroux, tem sido pressionada por paradigmas de produtividade e eficiência que desumanizam o trabalho educativo e transformam professores em técnicos subalternos à lógica do capital.

Sob o neoliberalismo, as escolas passam a funcionar como verdadeiras máquinas de treinamento voltadas à adaptação e ao controle social; os professores são transformados em gerentes de resultados e burocratas da eficiência, enquanto os estudantes são reduzidos à condição de investimentos de capital humano. Essa lógica mercantilista corrói a dimensão ética e cultural da educação, desumaniza o processo de ensino-aprendizagem e fragmenta o conhecimento, convertendo a formação em instrumento de mercado e não em prática de liberdade (Giroux, 2014, p. 68).

Ao relacionar as contribuições de ambos os pensadores, observa-se que a pedagogia crítica não se limita a denunciar os mecanismos de dominação, mas propõe alternativas epistemológicas e ético-políticas. O encontro entre Freire e Giroux sugere que a educação deve recuperar seu papel como prática pública de liberdade, capaz de formar sujeitos autônomos e solidários. Nesse sentido, a pedagogia crítica torna-se um movimento de resistência contra a padronização e a homogeneização cultural, reafirmando a importância do diálogo, da reflexão e da responsabilidade social como fundamentos do ensino democrático.

A análise interpretativa das obras indica que a esperança é categoria central em ambos os autores. Para Freire, trata-se de um imperativo ontológico: a esperança é o que move o ser humano a lutar por um

mundo mais justo, sem se render ao fatalismo. Em Giroux, a esperança ganha caráter político e se traduz em imaginação democrática — força que impulsiona o sujeito a acreditar na possibilidade de transformação, mesmo diante do desencanto e da apatia social. Essa esperança não é ingênua, mas profundamente crítica, pois exige consciência e ação.

Ao discutir os resultados teóricos do estudo, torna-se evidente que o diálogo entre Freire e Giroux revela uma pedagogia que une ética e estética, razão e sensibilidade, práxis e utopia. Ambos partilham a crença de que educar é um ato de criação, e não de repetição; de libertação, e não de dominação. A escola, sob essa ótica, deve ser um espaço de voz, escuta e reinvenção, no qual cada sujeito seja reconhecido em sua singularidade e potência criadora.

Além disso, a discussão dos resultados evidencia que a pedagogia crítica não é uma teoria fechada, mas um horizonte em constante reconstrução. Sua vitalidade reside na capacidade de dialogar com os desafios de cada época, mantendo-se fiel ao princípio da justiça social. Em tempos de crise democrática e avanço das lógicas mercadológicas sobre a educação, a releitura de Freire e Giroux reafirma o valor político do pensamento crítico e a urgência de uma pedagogia que ensine não apenas a ler o mundo, mas a transformá-lo com consciência e afeto.

A pedagogia nunca é neutra; ela constitui uma forma de política cultural que atravessa todas as práticas educativas e define o que pode ser dito, pensado e ensinado. É um espaço de luta simbólica em que se disputam significados, valores e representações, determinando as condições pelas quais os sujeitos aprendem a falar, a agir e a imaginar o mundo, revelando que todo processo de ensino é também um ato político e ético (Giroux, 2011, p. 84).

A análise dos resultados também demonstra que o educador, enquanto sujeito histórico, ocupa lugar central na mediação entre o conhecimento e a transformação social. Para Freire, o professor é aquele que ensina aprendendo e aprende ensinando, mobilizando a humildade epistemológica e o compromisso com a emancipação do outro. Em Giroux, o educador assume papel de intelectual público, comprometido com o pensamento crítico e com a defesa da escola como bem comum. Ambos convergem na ideia de que a formação docente deve ultrapassar a técnica e alcançar o campo da ética, da estética e da política.

Ao refletir sobre os resultados desta investigação, constata-se que o pensamento freireano e o girouxiano mantêm plena atualidade diante das novas formas de alienação impostas pela sociedade digital e pelo capitalismo de vigilância. O desafio que se impõe aos educadores do século XXI é o de reconfigurar a pedagogia crítica como espaço de resistência criadora, capaz de promover a leitura política do mundo, o combate às desigualdades e a revalorização da escola como território de esperança.

O conjunto das análises realizadas demonstra que a pedagogia crítica não é apenas uma teoria educacional, mas uma ética do existir e do conviver. Ela convoca os sujeitos a compreenderem que educar é sempre um ato de amor, de luta e de criação coletiva. Assim, ao retomar o legado de Freire e Giroux, este

estudo reafirma que a educação crítica continua sendo o caminho mais promissor para restaurar o sentido de humanidade, solidariedade e justiça social que o mundo contemporâneo tanto necessita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito central analisar as convergências e os diálogos críticos entre Paulo Freire e Henry A. Giroux, evidenciando de que maneira ambos contribuem para a consolidação de uma pedagogia crítica capaz de responder aos desafios éticos, políticos e culturais do século XXI. A investigação permitiu constatar que, apesar de situados em contextos históricos distintos, os dois pensadores compartilham uma compreensão comum da educação como prática de liberdade, concebendo o ato de ensinar não como mera transmissão de saberes, mas como processo dialógico e transformador.

As análises empreendidas demonstraram que a pedagogia crítica, conforme delineada nas obras de Freire e Giroux, permanece como um dos paradigmas mais consistentes e necessários à reconstrução de uma escola democrática. Ambos convergem na defesa de uma educação humanizadora, que valoriza o diálogo, a reflexão e o compromisso social como fundamentos do processo formativo. Enquanto Freire enfatiza a conscientização e a emancipação por meio da práxis, Giroux amplia esse horizonte ao compreender o educador como intelectual público, responsável por resistir às formas de dominação cultural e econômica que permeiam o espaço escolar contemporâneo.

O estudo evidenciou ainda que a força da pedagogia crítica reside na articulação entre teoria e prática, na capacidade de transformar o pensamento em ação e a ação em consciência. Nesse sentido, a educação assume papel de resistência e esperança diante das políticas neoliberais que reduzem o ensino a mercadoria e o professor a executor de resultados. Ao recuperar o valor político e ético da docência, Freire e Giroux reafirmam que o verdadeiro sentido de ensinar está em formar sujeitos autônomos, críticos e solidários, aptos a intervir na realidade para transformá-la.

Os resultados obtidos indicam que o diálogo entre os dois autores amplia o entendimento da educação como prática cultural e política, reafirmando que o conhecimento deve estar a serviço da vida, da equidade e da justiça social. A pedagogia crítica, nesse contexto, não é apenas um referencial teórico, mas um projeto de humanidade que se opõe às lógicas da exclusão e da desumanização. Tal perspectiva reafirma o papel da escola como território de partilha, de reconstrução do comum e de defesa intransigente da dignidade humana.

Ao alcançar os objetivos propostos, este trabalho contribui para o debate contemporâneo sobre o papel social da educação, resgatando o valor do pensamento freireano e girouxiano como instrumentos de resistência e de reinvenção da prática pedagógica. A reflexão aqui desenvolvida confirma que o ensino, quando pautado na ética e na crítica, torna-se ato de criação e de esperança ativa. Essa constatação reforça

a pertinência da pedagogia crítica como caminho para a formação de cidadãos conscientes, capazes de questionar, dialogar e agir com responsabilidade diante das injustiças que marcam o mundo globalizado.

Em termos de contribuição teórica, a pesquisa reafirma que o pensamento de Freire e Giroux oferece um alicerce sólido para a construção de práticas educativas comprometidas com a democracia e com a pluralidade cultural. Ambos demonstram que a educação não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas um campo de disputa simbólica onde se definem valores, identidades e projetos de futuro. Tal compreensão convida o educador contemporâneo a ressignificar sua atuação, compreendendo-se como sujeito político que ensina para libertar e aprende para transformar.

Considerando os resultados alcançados, torna-se evidente que o fortalecimento da pedagogia crítica requer o engajamento contínuo de pesquisadores, professores e instituições na defesa da escola pública e no incentivo à autonomia intelectual. Como desdobramento, recomenda-se que futuros estudos ampliem o debate, investigando as ressonâncias das ideias de Freire e Giroux na educação digital, nas práticas interculturais e nas políticas curriculares voltadas à formação cidadã.

Em síntese, conclui-se que a pedagogia crítica continua a representar o horizonte ético mais fecundo para o século XXI. Ao unir o pensamento e a ação, a esperança e o compromisso, ela reafirma que educar é um ato de coragem e de amor — uma aposta incondicional na possibilidade de um mundo mais justo, plural e solidário, onde cada sujeito possa exercer plenamente sua humanidade.



REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 55. ed. São Paulo: Cortez, 2022.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GIROUX, Henry A. *Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- GIROUX, Henry A. *Teoria e resistência em educação: uma pedagogia para a oposição*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais públicos: repensando o papel do educador*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIROUX, Henry A. *Pedagogia e política da esperança: teoria, cultura e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GIROUX, Henry A. *On critical pedagogy*. 2nd ed. London: Bloomsbury Academic, 2020.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2022.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. 4. ed. Coimbra: Almedina, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.



TORRES, Carlos Alberto. *Educação e globalização: uma leitura crítica da pedagogia de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 24. ed. Campinas: Papirus, 2020.

ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire e a educação popular*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADES ESTRUTURAIS: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DA JUVENTUDE BRASILEIRA**EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES AND STRUCTURAL INEQUALITIES: AN INTERSECTIONAL ANALYSIS OF BRAZILIAN YOUTH** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-014>**José Leonardo Libório Alves**

Especialista em Comércio Exterior – Faculdade Iguazu
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Assistência Social de Barbalha/CE
E-mail: leonardoberlin.21.18@gmail.com
ORCID: 0009-0001-0748-1308
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1728163182417823>

Thereza Raquel de Moraes Pinheiro Horta Coelho

Especialista em Direito da Criança e do Adolescente e Políticas Públicas - Faculdade Facuminas
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Assistência Social de Barbalha/CE
E-mail: therezaraquel01@gmail.com
ORCID: 0009-0008-4427-3381
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6806232320679163>

Janaina Zildéia da Silva Paiva

Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia – Universidade Federal do Amazonas
Vínculo Institucional: Bolsista e Coordenadora de Pesquisa do Programa de Desenvolvimento Científico Tecnológico e Regional - Nível C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e da Universidade Federal do Cariri (UFCA)
E-mail: janaina.paiva@ufca.edu.br
ORCID: 0000-0002-3107-8172
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1997699237259127>

RESUMO

Este estudo analisa as políticas públicas educacionais brasileiras sob a ótica das desigualdades estruturais que afetam a juventude, com base em abordagem qualitativa, descritivo-analítica e fundamentada em revisão bibliográfica e análise de dados secundários do IBGE (2023). A pesquisa examina como fatores de gênero, raça, território e escolaridade se entrelaçam, configurando um quadro persistente de exclusão que mantém mais de 10,8 milhões de jovens fora da escola e do mercado de trabalho. À luz das contribuições de Ball, Barroso, Amaral, Rossi e Dweck, o estudo demonstra que a desigualdade educacional não é apenas reflexo, mas mecanismo ativo de reprodução das hierarquias sociais. Argumenta-se que o subfinanciamento e a fragmentação federativa limitam a efetividade das políticas, enquanto a lógica de austeridade imposta pela Emenda Constitucional nº 95/2016 fragiliza o papel redistributivo do Estado. A análise evidencia que somente políticas intersetoriais, planejadas e contínuas — articulando educação, economia e inclusão social — podem enfrentar as raízes históricas da exclusão. Recomenda-se o aprofundamento de estudos sobre programas de qualificação profissional, inclusão digital e Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo a orientar políticas públicas duradouras e transformadoras. Conclui-se que garantir o direito à educação é garantir o direito à emancipação, condição essencial para a construção de um futuro mais equitativo e democrático.



Palavras-chave: Desigualdade educacional; Interseccionalidade; Emancipação social.

ABSTRACT

This study analyzes Brazilian educational public policies from the perspective of structural inequalities affecting youth, based on a qualitative and descriptive-analytical approach supported by a literature review and secondary data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE, 2023). The research examines how gender, race, territory, and schooling intersect, shaping a persistent scenario of exclusion that keeps more than 10.8 million young people outside both school and the labor market. Drawing on the contributions of Ball, Barroso, Amaral, Rossi, and Dweck, the study shows that educational inequality is not merely a reflection but an active mechanism in reproducing social hierarchies. It argues that underfunding and federative fragmentation limit the effectiveness of policies, while the austerity framework imposed by Constitutional Amendment No. 95/2016 undermines the redistributive role of the State. The analysis demonstrates that only intersectoral, planned, and continuous policies—integrating education, economy, and social inclusion—can address the historical roots of exclusion. It recommends further studies on professional training, digital inclusion, and Youth and Adult Education (EJA) programs to inform more effective and lasting public policies. The study concludes that guaranteeing the right to education means ensuring the right to emancipation, an essential condition for building a more equitable and democratic future.

Keywords: Educational inequality; Intersectionality; Social emancipation.

1 INTRODUÇÃO

Pensar o direito à educação no Brasil é, antes de tudo, refletir sobre o modo como o Estado constrói e operacionaliza suas políticas públicas em meio às tensões de um país marcado por desigualdades históricas. Mais do que um campo administrativo, a política educacional constitui uma arena simbólica e prática onde se decide quem participa, e em que condições, da vida social e do acesso ao conhecimento. Oliveira (2010) compreende tais políticas como o conjunto articulado de ações estatais que visam tornar a educação um bem coletivo, regido pelo princípio da universalidade. Nessa perspectiva, Smarjassi e Arzani (2021) reforçam que a educação, longe de ser apenas uma política setorial, é um instrumento de emancipação e de realização da cidadania substantiva.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o país se comprometeu juridicamente com a educação como direito social fundamental. Esse compromisso foi ampliado por legislações complementares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ELIAS, 2010), que consolidaram a arquitetura normativa da política educacional brasileira. No entanto, como observa Amaral (2017), a garantia legal nem sempre se traduz em efetividade material. Entre o texto da lei e o cotidiano das escolas, multiplicam-se barreiras institucionais, orçamentárias e estruturais que limitam o alcance das políticas.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) ilustram com contundência essa distância. Mais de 10 milhões de jovens brasileiros entre 15 e 29 anos não estudam nem trabalham, configurando uma geração suspensa entre o direito formal e a exclusão real. Essa realidade revela não apenas a ausência de oportunidades concretas, mas também a limitação do exercício pleno da cidadania, na medida em que restringe a possibilidade de escolha e de construção de trajetórias de vida significativas. A desigualdade educacional, portanto, deve ser compreendida como manifestação de desigualdades estruturais mais amplas, de classe, raça, gênero e território, que se interseccionam e se reproduzem no interior das instituições escolares.

O subfinanciamento das políticas públicas agrava esse quadro. Rossi e Dweck (2016) argumentam que medidas de austeridade fiscal, como a Emenda Constitucional nº 95/2016, comprimem o orçamento social e inviabilizam a expansão de programas educacionais inclusivos. Amaral (2017) complementa que o ajuste fiscal, ao impor limites rígidos ao gasto público, reforça as assimetrias federativas e desarticula os princípios de equidade e solidariedade que deveriam orientar a política educacional. Assim, o que se observa é a persistência de um modelo que transfere responsabilidades sem garantir meios adequados para cumpri-las.

As transformações iniciadas nas décadas de 1980 e 1990 acrescentaram novos elementos a essa dinâmica. Barroso (2005) e Ball (2001) identificam nesse período a transição de um modelo burocrático para outro pós-burocrático, caracterizado pela descentralização, pela responsabilização e pelo uso

sistemático da avaliação externa como mecanismo de regulação. Tal movimento, ao mesmo tempo em que promove maior autonomia local, instaura novas formas de controle e padronização. A descentralização, desprovida de redistribuição equitativa de recursos e competências, converte-se em um simulacro de autonomia, perpetuando desigualdades sob a aparência da modernização administrativa.

Nesse cenário, Araújo e Cassini (2017) defendem que a regulação educacional contemporânea deve ser analisada criticamente, sobretudo quando a lógica da eficiência se sobrepõe à da justiça social. As avaliações em larga escala, por exemplo, embora apresentadas como instrumentos de transparência e qualidade, muitas vezes operam como dispositivos simbólicos de distinção, classificando escolas e sujeitos a partir de critérios tecnocráticos e descontextualizados. Giron (2008) contrapõe a essa racionalidade gerencial a necessidade da participação social como eixo de democratização da gestão pública. A deliberação coletiva, quando efetiva, não apenas legitima as políticas, mas amplia sua capacidade de responder às múltiplas realidades locais.

Dessa forma, examinar as políticas públicas educacionais requer ir além da descrição normativa ou da contagem de indicadores. É necessário compreender os sentidos políticos, simbólicos e estruturais que sustentam a distribuição desigual do direito à aprendizagem. Este estudo propõe, portanto, articular os fundamentos legais e teóricos da política educacional com os dados empíricos mais recentes, de modo a analisar como o Estado brasileiro tem enfrentado, ou reproduzido, as desigualdades que pretende superar.

Mais do que diagnosticar déficits, o propósito aqui é interpretar a política educacional como um campo de disputas entre projetos de sociedade. O acesso à educação, nesse horizonte, converte-se em medida concreta da democracia e da justiça social. Se a lei afirma a universalidade do direito, cabe à política pública torná-lo exequível; e à análise acadêmica, revelar as tensões e contradições desse processo.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa se insere na abordagem qualitativa, assumindo um caráter descritivo-analítico, cuja finalidade é explorar as políticas públicas educacionais brasileiras por meio de revisão bibliográfica e análise documental. O estudo pretende revelar a articulação entre os fundamentos legais, as bases teóricas e os dados empíricos mais recentes sobre desigualdades educacionais, identificando como as estruturas institucionais se concretizam em práticas efetivas de inclusão e equidade educacional.

A investigação foi organizada em duas etapas interdependentes e complementares. A primeira etapa concentrou-se na revisão sistemática da literatura, englobando obras clássicas e produções contemporâneas que abordam regulação, financiamento e gestão da educação no Brasil. Foram priorizados textos de reconhecida relevância acadêmica, incluindo livros, artigos científicos e documentos oficiais. Autores como Oliveira (2010), Smarjassi e Arzani (2021), Barroso (2005), Ball (2001), Rossi e Dweck (2016), Amaral (2017), Araújo e Cassini (2017) e Giron (2008) forneceram subsídios teóricos sólidos para compreender a

lógica normativa, os mecanismos de regulação e os desafios à implementação das políticas públicas educacionais.

A segunda etapa consistiu na análise de dados secundários oriundos de fontes oficiais, com ênfase no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023). Os indicadores selecionados referem-se à população jovem brasileira, abrangendo escolarização, participação no mercado de trabalho e vulnerabilidade socioeconômica. Estes dados foram interpretados de forma crítica, servindo como evidência empírica para sustentar a discussão das políticas e avaliar a correspondência entre intenções normativas e resultados concretos.

A coleta bibliográfica foi realizada em bases de dados como Scielo e Google Scholar e complementada por legislação e planos educacionais em vigor, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). A seleção dos documentos teve como critério central a relevância para os eixos temáticos do estudo, guiada pelos descritores “políticas públicas educacionais”, “regulação e gestão educacional”, “financiamento da educação” e “participação social”.

A análise seguiu uma perspectiva hermenêutico-interpretativa, em que os textos foram categorizados em quatro eixos temáticos: regulação e financiamento, autonomia e descentralização, participação social e controle democrático, desigualdades educacionais e interseccionalidade. Cada eixo foi examinado de maneira a identificar as convergências e tensões entre os princípios legais e normativos e os resultados evidenciados pelos indicadores sociais. Esta abordagem possibilitou compreender não apenas os efeitos diretos das políticas, mas também a complexidade das interações entre estruturas institucionais, práticas educacionais e contextos socioeconômicos.

Optou-se por uma metodologia que valoriza a interpretação crítica e contextual, reconhecendo o caráter multifacetado e histórico da educação brasileira. Conforme argumenta Minayo (2014), a pesquisa qualitativa não se limita à descrição de fatos; ela interpreta significados, identifica contradições e revela mediadores entre políticas e práticas sociais. Assim, a análise dos dados estatísticos não é um fim em si mesma, mas um instrumento de mediação entre a realidade empírica e as formulações teóricas que norteiam as políticas públicas.

Ainda que a pesquisa esteja fundamentada em dados secundários, o estudo busca rigor interpretativo e consistência conceitual. Reconhece-se a limitação quanto à generalização de resultados, mas a integração entre literatura especializada e indicadores oficiais oferece uma base sólida para compreender os desafios contemporâneos da educação brasileira, sobretudo no que se refere ao financiamento, à regulação e à efetividade do direito à educação.

Dessa forma, a metodologia adotada permite uma leitura analítica integrada, em que teoria, legislação e evidências empíricas se complementam. Tal abordagem fornece um suporte interpretativo

robusto para a discussão dos resultados, evidenciando a inter-relação entre condições estruturais da política educacional e as desigualdades persistentes no contexto brasileiro.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Analisar a juventude brasileira que se encontra afastada da escola e do mercado de trabalho é, antes de tudo, encarar o espelho mais nítido das desigualdades que atravessam a nação. Em 2022, mais de 10,8 milhões de jovens entre 15 e 29 anos viviam essa dupla exclusão (IBGE, 2023). Não se trata apenas de um número frio, mas de um retrato vivo das barreiras históricas que persistem sob novas formas. São barreiras que têm cor, gênero, território e herança. Obstáculos que se entrelaçam, formando um tecido social denso, em que a exclusão se reproduz de maneira quase hereditária.

Quando se observa o mapa dessa exclusão, percebe-se uma coincidência quase cartográfica entre pobreza e geografia. O Nordeste, marcado por um passado de desinvestimento estrutural, abriga 4,1 milhões desses jovens, o equivalente a 37,7% do total. Em seguida, o Sudeste contabiliza 3,8 milhões (34,8%), enquanto Sul e Centro-Oeste reúnem proporções bem menores, 1 milhão e 727 mil, respectivamente (IBGE, 2023). A distribuição regional segue, com impressionante regularidade, o desenho das desigualdades históricas brasileiras. Como observam Smarjassi e Arzani (2021), o Estado tem funcionado mais como espelho do que como agente transformador dessas desigualdades. Assim, o território, em vez de simples categoria espacial, converte-se em marcador de destino social.

O gênero, por sua vez, redesenha o contorno dessas exclusões com precisão dolorosa. Entre os jovens fora do trabalho, 71% são mulheres, contra 56,7% dos homens (IBGE, 2023). Tal discrepância não é acidental: reflete uma sobrecarga cotidiana de tarefas domésticas e de cuidado que permanecem invisíveis às políticas públicas. Como assinalam Giron (2008) e Maroy e Dupriez (2000), a desigualdade de gênero não decorre apenas da ausência de políticas específicas, mas da persistência de uma cultura que naturaliza o cuidado como obrigação feminina. A meu ver, esse é o núcleo do problema: enquanto o cuidado permanecer restrito ao âmbito privado, continuará a reproduzir silenciosamente o ciclo da desigualdade.

Contudo, a desigualdade de gênero, isoladamente, não explica o todo. Quando se entrelaça com a raça, o quadro adquire tonalidades ainda mais severas. Mulheres negras e pardas correspondem a 44,7% dos jovens em extrema pobreza e a 47,8% daqueles em situação de pobreza (IBGE, 2023). A teoria interseccional, tantas vezes evocada e ainda assim subestimada, ajuda a compreender essa sobreposição de vulnerabilidades. Como lembra Barroso (2005), raça, classe e gênero não se somam de modo linear; elas se combinam, produzindo formas específicas de exclusão que se reforçam mutuamente. É preciso, portanto, uma leitura integrada e sensível às interdependências entre essas categorias, se quisermos de fato redesenhar as fronteiras da cidadania.

Sob o prisma racial, a exclusão permanece evidente e sistemática. Pretos e pardos representam 67,6% dos jovens que estão fora da escola e do trabalho, enquanto os brancos somam 31,5%. Entre os homens, 24,3% dos excluídos são negros ou pardos, diante de 11,4% de brancos (IBGE, 2023). Tais números evidenciam o que a sociedade brasileira insiste em não admitir plenamente: a cor da pele continua sendo uma linha divisória de oportunidades. Como apontam Smarjassi e Arzani (2021), o racismo estrutural não é um desvio, mas o eixo sobre o qual se organizam muitas das hierarquias sociais do país. Ignorá-lo é perpetuar sua lógica.

Nesse cenário, a escolaridade aparece como um divisor entre esperança e exclusão. Embora os índices mostrem algum avanço — em 2022, 13,5% dos jovens que não estudam nem trabalham tinham apenas o ensino fundamental incompleto, contra 23,2% em 2012 (IBGE, 2023) —, o progresso ainda é insuficiente. A baixa escolarização atua como um círculo vicioso: limita as oportunidades de inserção produtiva, reforça a informalidade e mantém o ciclo de pobreza que a educação deveria romper. Políticas como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os programas de qualificação profissional tornam-se, nesse contexto, mais do que mecanismos de ensino; são, na verdade, estratégias de emancipação social.

A pobreza e a educação dançam uma coreografia previsível e cruel. Em 2022, 14,8% dos jovens viviam em extrema pobreza, sobrevivendo com menos de US\$ 2,15 por dia, e 61,2% estavam em situação de pobreza (IBGE, 2023). O Nordeste, mais uma vez, concentra as piores marcas: 22,5% em extrema pobreza e 75,5% com renda abaixo de US\$ 6,85 diários (IBGE, 2023). Essa sobreposição entre pobreza e exclusão educacional confirma as teses de Rossi e Dweck (2016) e Amaral (2017): a desigualdade é um sistema que se retroalimenta. A educação, quando isolada de políticas econômicas redistributivas, torna-se impotente diante das forças estruturais que sustentam a pobreza.

Ao cruzar nível de instrução e renda, a relação entre ambos emerge com clareza implacável. Jovens com ensino fundamental incompleto representam 23% dos extremamente pobres e 77,1% dos pobres (IBGE, 2023). Já aqueles com ensino fundamental completo ou médio incompleto permanecem em situação similar. É uma equação quase axiomática: quanto menor a escolaridade, maior a pobreza. A meu ver, compreender essa conexão é o primeiro passo para formular políticas verdadeiramente transformadoras. A educação, nesse sentido, não é apenas um processo de aprendizagem; é uma forma de proteção social contra o colapso das oportunidades.

O analfabetismo, ainda que em declínio, persiste como herança de um passado que o presente não conseguiu superar. De acordo com o IBGE (2023), 8,82% da população com 15 anos ou mais ainda não sabe ler nem escrever, sendo mais afetadas as faixas etárias entre 25 e 54 anos. Essa permanência revela um déficit de cidadania que se acumula ao longo de gerações. A alfabetização de adultos deve ser vista, portanto, como política de reparação e não apenas de instrução. Ensinar a ler e escrever, nesse contexto, é restituir voz e dignidade a quem foi silenciado pela desigualdade.

Outro aspecto que merece atenção é o acesso à internet, indicador cada vez mais relevante na era digital. Em 2023, 94,1% dos domicílios urbanos tinham conexão, contra 81% dos rurais (IBGE, 2023). Apesar do avanço, a exclusão digital ainda reflete as fronteiras geográficas e sociais do país. O fosso tecnológico, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, limita o alcance das políticas educacionais digitais e restringe o exercício da cidadania plena. Como alertam Ball (2001) e Barroso (2005), a democratização da informação tornou-se um dos pilares da igualdade contemporânea, o novo alfabeto da cidadania.

Ao articular esses dados à reflexão teórica, torna-se evidente que o problema das políticas educacionais brasileiras é menos conjuntural do que estrutural. A Emenda Constitucional 95/2016, ao impor um teto aos gastos públicos, cristalizou uma lógica de austeridade que compromete o investimento social e fragiliza o papel do Estado como promotor da equidade. Além disso, a fragmentação federativa e a limitada participação social na formulação e no monitoramento das políticas públicas reforçam a descontinuidade e a desarticulação institucional, tornando as iniciativas mais paliativas que transformadoras.

Ainda assim, é necessário reconhecer que há sinais de resistência. A expansão do ensino médio, o aumento do acesso digital e a valorização de programas de permanência estudantil apontam para um esforço coletivo de reconstrução. Contudo, permanece o desafio de repensar profundamente o modelo de gestão e financiamento da educação pública, de modo a garantir não apenas acesso, mas também qualidade e permanência.

Em síntese, todos os indicadores analisados convergem para uma constatação inescapável: a educação brasileira é, simultaneamente, reflexo e reprodutora das desigualdades sociais. Superá-las exige uma abordagem intersetorial que una educação, economia e inclusão social em um mesmo horizonte de desenvolvimento. Garantir o direito à educação é, em última instância, garantir o direito de sonhar com outro futuro, um futuro em que cada jovem possa não apenas imaginar, mas efetivamente construir a sua própria trajetória. E, a meu ver, é exatamente aí que reside o maior desafio de nosso tempo.

4 CONCLUSÃO

Os indicadores analisados revelam um retrato claro e preocupante: a educação brasileira não apenas espelha as desigualdades sociais, mas também as perpetua. Superar esse cenário exige uma ação conjunta e planejada, capaz de articular educação, economia e inclusão social em um mesmo projeto de desenvolvimento. Garantir o direito à educação é, em essência, garantir o direito de sonhar e de transformar esse sonho em realidade, um futuro em que cada jovem possa trilhar, com autonomia, a própria trajetória. Esse é, sem dúvida, um dos maiores desafios do nosso tempo.

Ao investigar a situação dos jovens brasileiros fora da escola e do mercado de trabalho, o estudo evidenciou como fatores estruturais, econômicos, de gênero, raça e escolaridade se combinam para aprofundar a exclusão. Os dados do IBGE (2023) mostram que mais de 10,8 milhões de jovens enfrentaram

essa dupla exclusão em 2022, com desigualdades mais acentuadas no Nordeste e no Sudeste. Entre os mais afetados estão mulheres negras e pardas e jovens com baixa escolaridade. Persistem, ainda, obstáculos como o analfabetismo e a exclusão digital, que continuam limitando a plena participação social e produtiva desses sujeitos.

A pesquisa organizou e interpretou dados oficiais à luz de diferentes perspectivas teóricas sobre desigualdade e interseccionalidade, compondo um panorama abrangente das várias dimensões da exclusão juvenil. Ao integrar as variáveis de território, gênero, raça e escolaridade, o estudo oferece subsídios sólidos para o aperfeiçoamento de políticas públicas. Mostra, sobretudo, que soluções isoladas não bastam: apenas estratégias integradas, planejadas e contínuas podem enfrentar desigualdades que são históricas e estruturais. Podemos compreender a intersetorialidade como o trabalho de um maestro que precisa reger diferentes instrumentos sociais. Se cada setor toca sua própria melodia, o resultado é ruído; mas, quando há sintonia entre educação, assistência e economia, surge uma harmonia capaz de transformar o caos em composição social. Reconstruir essa sintonia significa permitir que os jovens atravessem, com segurança, o caminho entre a exclusão e a emancipação.

Para pesquisas futuras, recomenda-se aprofundar o estudo de políticas específicas, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), programas de inclusão digital e ações de qualificação profissional. Também se faz necessário investigar as diferenças regionais e acompanhar, por meio de estudos de longo prazo, a evolução dessas desigualdades, a fim de produzir evidências que orientem políticas mais eficazes e duradouras.

Em suma, enfrentar as desigualdades educacionais e sociais requer mais do que boas intenções: demanda compromisso político, continuidade e cooperação entre setores. Transformar o acesso à educação e ao trabalho em instrumentos reais de emancipação é, ao mesmo tempo, uma urgência social, uma escolha ética e um investimento decisivo no futuro coletivo do país.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1–25, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vwyZL8rxmfNwTB7pf9s9L8z>. Acesso em: 15 set. 2025.

ARAÚJO, G. C. de; CASSINI, S. A. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 98, nº 250, p. 561-579, set./dez. 2017. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/3318/262cead68bfb9e4228c63e7c0a8901b4dd08.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 13 set. 2025.

ALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Braga, vol. 15, n.º 2, 2002, p. 3-23. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso em: 15 set. 2025.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. Educação e Sociedade. Campinas, 2005.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 134, p. 13502, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Estabelece o Novo Regime Fiscal e limita os gastos públicos, com a fixação de limites para os investimentos no setor público. Diário Oficial da União, Brasília, 15 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

ELIAS, R.. O Estatuto da Criança e do Adolescente: aspectos jurídicos e educacionais. 2. ed. São Paulo: Editora X, 2010.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? *Revista de Educação*. Campinas, n. 24, p. 17–26, jun. 2008. Disponível em https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/109?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 25 ago. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível



em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102052>>. Acesso em: 15 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pessoas de 15 anos ou mais de idade, total e as alfabetizadas, por sexo, cor ou raça e grupos de idade. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9542>>. Acesso em: 15 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Domicílios e moradores, por situação do domicílio e existência de utilização da internet no domicílio. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7307>>. Acesso em: 15 set. 2025.

La régulation dans les systèmes scolaires: Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone — *Revue Française de Pédagogie*, no. 130, 2000, pp. 73-87. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1054>. Acesso em: 17 set. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (org.). *Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: Editora PUC Goiás, 2010. p. 93–99.

ROSSI, P.; DWECK, E. Impactos do Novo Regime Fiscal na saúde e educação. *Cadernos da Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 12, 2016. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/csp/a/jXPKhnYnvR4BtZ4LcHDkm4M/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 17 set. 2025.

SMARJASSI, C.; ARZANI, J. H. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. *Revista Educação Pública*. v. 21, nº 15, 27 abr. 2021. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 17 set. 2025.

“EU NÃO COSTUMO PERDER, MEU BEM”: ODETE ROITMAN E AS TENSÕES DA LIDERANÇA FEMININA NA SOCIEDADE PATRIARCAL**“I DON’T USUALLY LOSE, MY DEAR”: ODETE ROITMAN AND THE TENSIONS OF FEMALE LEADERSHIP IN A PATRIARCHAL SOCIETY** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-015>**Lucas Matheus Araujo Bicalho**

Mestrando em História (UNIMONTES)
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
E-mail: bicalholucas7@gmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1751370921832009>

Guilherme Carvalho Vieira

Doutorando em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
E-mail: guilherme.carvalho.unimontes@gmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6002574093789093>

Brenda Vitória Alves Rodrigues da Silva

Graduanda em Ciências Biológicas Bacharelado
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
E-mail: brendasilvatoia@gmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2018101125100491>

Jéssica Fagundes Sales

Bacharel em Direito (UEMG)
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
E-mail: jessicasales.unimontes@gmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6232361243195595>

Ana Paula Oliveira Lopes

Mestranda em História (UNIMONTES)
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
E-mail: nutriana2009@yahoo.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1226191942354948>

Sarah Carine Gomes Aragão

Mestra em História (UNIMONTES)
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
E-mail: sarah.aragao@unimontes.br
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2741082441924774>

Lílian Soares Silva

Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
E-mail: lilian.soares.silva@educacao.mg.gov.br
LATTES: <https://lattes.cnpq.br/0089609742006829>

Maria Marta da Silva Pinto

Graduanda Licenciatura em História
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
E-mail: mariamartaelc@gmail.com
LATTES: <https://lattes.cnpq.br/2697687454335861>

Fábio Natan Leal Moura

Graduado em Psicologia - UNIFIPMOC
E-mail: lfabionatan@gmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1178517061601789>

Henrique Petrucci Marques

Mestrando em História (UNIMONTES)
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
E-mail: hpetruccimarques@gmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5719944815331408>

RESUMO

Este artigo analisa a personagem Odete Roitman em *Vale Tudo* (2025) como representação da mulher em posições de poder, com o objetivo de investigar de que forma ela tensiona estereótipos de gênero ao assumir a liderança empresarial e recusar a submissão masculina. A metodologia adotada fundamenta-se nos Estudos de Gênero e na História Social das Mulheres, por meio de revisão bibliográfica e análise crítica de obras sobre construção social do feminino, vilania feminina e exercício do poder por mulheres, permitindo articular conceitos históricos, sociológicos e culturais para interpretar como a personagem simboliza tensões entre emancipação e estigmatização, além de refletir continuidades e mudanças nas representações femininas na teledramaturgia brasileira. A análise evidencia que Odete Roitman combina estratégia, firmeza e presença simbólica para exercer autoridade, desafiando normas culturais que associam poder à masculinidade; sua atuação revela ambiguidades, pois, ao representar avanços na visibilidade feminina no poder, também sofre estigmatizações e julgamentos morais. Conclui-se que a personagem funciona como espaço de disputa simbólica, permitindo compreender a televisão como instrumento cultural que negocia e ressignifica relações de gênero, mostrando que a liderança feminina é complexa, estratégica e continuamente avaliada dentro de padrões históricos e sociais, evidenciando o papel da mídia na construção e transformação das representações do feminino na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Gênero; Estereótipos; Liderança feminina; Novela; Odete Roitman.

ABSTRACT

This article analyzes the character Odete Roitman in *Vale Tudo* (2025) as a representation of women in positions of power, with the aim of investigating how she challenges gender stereotypes by assuming business leadership and refusing male submission. The methodology adopted is based on Gender Studies and Women's Social History, through a bibliographic review and critical analysis of works on the social construction of femininity, female villainy, and the exercise of power by women, allowing for the articulation of historical, sociological, and cultural concepts to interpret how the character symbolizes tensions between emancipation and stigmatization, as well as reflecting continuities and changes in female

representations in Brazilian television drama. The analysis shows that Odete Roitman combines strategy, firmness, and symbolic presence to exercise authority, challenging cultural norms that associate power with masculinity; her performance reveals ambiguities, since, while representing advances in female visibility in power, she also suffers stigmatization and moral judgments. It is concluded that the character functions as a space for symbolic dispute, allowing us to understand television as a cultural instrument that negotiates and re-signifies gender relations, showing that female leadership is complex, strategic, and continuously evaluated within historical and social standards, highlighting the role of the media in the construction and transformation of representations of women in contemporary society.

Keywords: Gender; Stereotypes; Female leadership; Soap opera; Odete Roitman.

1 INTRODUÇÃO

[...] o último velho rico que eu fui pra cama foi o meu marido. Esse é o tipo de sacrifício que só se faz uma vez na vida, meu bem! (Roitman, 2025, capítulo 77).

Poucas figuras da teledramaturgia brasileira carregam a força simbólica e a longevidade cultural de Odete Roitman, vilã que marcou a memória nacional desde *Vale Tudo* (1988) e que retorna no *remake* de 2025, agora interpretada por Débora Bloch. Em um cenário em que a televisão exerce papel central na formação de imaginários sociais, a personagem ressurge como empresária poderosa, presidente da companhia aérea TCA, retomando o debate sobre a presença feminina em espaços tradicionalmente masculinos.

Ao assumir a liderança de uma das maiores empresas do país, Odete desafia a chamada “natureza feminina”, construída historicamente em torno da docilidade, da afetividade e da submissão (Scott, 2019). Sua postura firme, autoritária e calculista rompe com estereótipos de gênero, expondo como o exercício do poder por mulheres ainda é narrado na chave da estranheza ou da ameaça. Mais do que uma personagem de ficção, Odete funciona como um espelho das tensões de gênero da sociedade brasileira contemporânea, onde a conquista de espaços de comando pelas mulheres ainda convive com processos de estigmatização e resistência.

A análise da personagem no *remake* de 2025 permite refletir sobre continuidades e rupturas nas representações de mulheres na mídia. Se nos anos 1980 Odete já simbolizava o incômodo social causado pela mulher que não abaixa a cabeça para os homens, em 2025 sua presença reafirma e atualiza esse debate, em um contexto em que a participação feminina em cargos de liderança segue minoritária e cercada de obstáculos estruturais. Estudos da História Social das Mulheres evidenciam que a exclusão feminina do poder não é resultado de uma essência natural, mas de construções sociais, culturais e políticas que, ao longo do tempo, naturalizaram o lugar das mulheres no espaço público e privado (Perrot, 2005; Del Priore, 2017).

Nesse sentido, a personagem Odete Roitman atua como contraponto a essa tradição, revelando o quanto a mulher que exerce autoridade continua sendo representada de forma ambígua: ora como exemplo de emancipação, ora como vilã que deve ser punida. Suas falas, carregadas de elitismo e desprezo pelas classes populares, também evidenciam a complexidade de sua figura, permitindo analisar como mídia, gênero e poder se articulam em narrativas televisivas de grande alcance.

Diante disso, o problema de pesquisa que se coloca é: de que maneira a personagem Odete Roitman, no *remake* de 2025, desafia os padrões da chamada “natureza feminina” e quais contradições emergem na representação de uma mulher que ocupa posição de poder em uma sociedade ainda estruturada pelo patriarcado?

Nesse sentido, o objetivo da presente pesquisa é analisar como Odete Roitman tensiona estereótipos de gênero ao assumir a liderança empresarial e a recusa da submissão masculina, investigando o impacto simbólico dessa representação na sociedade contemporânea.

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se nos Estudos de Gênero e na História Social das Mulheres, uma vez que essas abordagens permitem compreender a construção social do feminino e os mecanismos históricos de desigualdade de gênero. Dessa forma, a pesquisa se desenvolverá por meio de revisão bibliográfica, possibilitando articular teorias e conceitos que abordam tanto a representação de mulheres na mídia quanto o exercício do poder feminino na sociedade brasileira. Além disso, serão consultadas obras clássicas e contemporâneas sobre gênero, vilania feminina e participação das mulheres no espaço público, de modo a compreender como Odete Roitman simboliza tensões entre emancipação e estigmatização. A análise crítica da personagem será orientada por categorias de interpretação propostas por autores como Scott (1995), Perrot (2005) e Del Priore (2017), permitindo, assim, um diálogo entre os aspectos históricos, sociológicos e culturais que atravessam a construção da mulher no poder.

Além disso, serão consultadas obras clássicas e contemporâneas sobre gênero, vilania feminina e participação das mulheres no espaço público, de modo a compreender como Odete Roitman simboliza tensões entre emancipação e estigmatização. A análise crítica da personagem será orientada por categorias de interpretação propostas por autoras como Joan Scott (2019), Teresa de Lauretis (2019) e Mary Del Priore (2017), permitindo, assim, um diálogo entre os aspectos históricos, sociológicos e culturais que atravessam a construção da mulher no poder.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender como a mídia brasileira contemporânea ressignifica representações femininas que desafiam normas de gênero e padrões patriarcais, uma vez que tais representações influenciam percepções sociais sobre a autoridade feminina. Nesse sentido, Odete Roitman, ao ocupar uma posição de comando em uma grande empresa, simboliza tanto o avanço da presença feminina no poder quanto as ambiguidades e estigmas persistentes relacionados à mulher que lidera. Além disso, investigar sua representação permite refletir criticamente sobre como a sociedade constrói imagens de autoridade feminina, contribuindo para o debate sobre empoderamento, desigualdade de gênero e mídia.

Ademais, a pesquisa oferece subsídios para compreender a continuidade histórica das estruturas patriarcais e como estas são confrontadas ou reforçadas em narrativas televisivas de grande alcance, demonstrando, assim, a importância de analisar Odete como instrumento para discutir cultura, poder e gênero no Brasil contemporâneo.

2 QUEBRA DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: ODETE ROITMAN E A LIDERANÇA FEMININA

A novela *Vale Tudo* (2025), escrita por Manuela Dias, é um *remake* da trama original de 1988 e estreou em 31 de março de 2025 na TV Globo. Ambientada no contexto atual brasileiro, a história aborda temas como desigualdade social, corrupção e a busca desenfreada por poder. Nesse cenário, surge a personagem Odete Roitman, interpretada por Débora Bloch, que assume uma posição de destaque na narrativa. Empresária de sucesso e matriarca da família Roitman, Odete é descrita como arrogante, preconceituosa e autoritária, características que a colocam em confronto direto com outros personagens, especialmente sua filha Heleninha Roitman, interpretada por Paolla Oliveira.

Odete Roitman se distingue por ocupar um espaço de poder tradicionalmente reservado aos homens. Empresária de sucesso, sofisticada e implacável, ela comanda com uma autoridade estratégica, calculada, desafiando a lógica das convenções de gênero de seu tempo. Ao contrário das mulheres retratadas na novela, que frequentemente se circunscrevem a papéis de cuidado, subserviência ou docilidade, Odete movimenta sua influência de forma racional, precisa, quase cirúrgica, rompendo com a concepção clássica de feminilidade e sugerindo que a presença feminina em posições de destaque é não apenas possível, mas inevitável. Sob a perspectiva de Joan Scott (2019), o gênero não se limita a uma categoria de identidade, mas se configura como uma relação de poder; nesse contexto, Odete Roitman não é só uma personagem de ficção: é um espelho que revela e questiona as hierarquias sociais, mostrando como a televisão pode refletir, e até subverter, as estruturas de dominação que regulam a vida das mulheres.

A atuação de Odete como mulher de autoridade também dialoga com os estudos sobre masculinidade hegemônica de Raewyn Connell (1995), enquanto a personagem ocupa papéis de comando e liderança, normalmente associados a homens, sem perder sua identidade feminina. Sua assertividade, frieza estratégica e capacidade de manipulação expõem uma ruptura com o imaginário da mulher passiva e submissa, mostrando que poder e ambição não são atributos exclusivos do universo masculino. Além disso, a construção de Odete Roitman reflete a crítica de Simone de Beauvoir (1949) sobre como a sociedade constrói a mulher como “Outro”, ou seja, como figura secundária em relação ao homem; ao ocupar centralidade na narrativa e exercer controle sobre situações e pessoas, Odete afirma sua agência e visibilidade, desafiando a marginalização feminina.

Ademais, Odete evidencia a relação entre representação feminina e questões contemporâneas de mídia e cultura. Ao transitar entre espaços de poder, corporativo, social e simbólico, demonstra que a autoridade feminina não depende apenas da narrativa, mas também da percepção do público e das mudanças sociais. Diante disso, essa multiplicidade de papéis reforça que a liderança feminina pode assumir diferentes formas e estratégias, rompendo estereótipos e mostrando que ambição e influência não são incompatíveis

com a identidade feminina (Bicalho, 2025ab). Odete se torna, assim, um modelo de visibilidade e empoderamento, capaz de inspirar reflexões sobre gênero, poder e representação na televisão atual.

À vista disso, Odete Roitman em *Vale Tudo 2025* consolida-se como um ícone da subversão dos estereótipos de gênero. Sua presença mostra que mulheres podem combinar ambição, assertividade e capacidade estratégica com sua identidade feminina, oferecendo uma representação de poder eficiente e simbólica. Ao romper com padrões de docilidade e submissão, questiona a noção de “natureza feminina” e reforça que liderança, inteligência e autonomia transcendem o gênero, marcando um avanço na representação de mulheres na teledramaturgia brasileira contemporânea.

A partir da noção de tecnologia de gênero proposta por Teresa de Lauretis (2019), pode-se compreender que a figura de Odete Roitman ultrapassa a simples representação de uma mulher poderosa na ficção televisiva. Para a autora, o gênero não é um atributo natural, mas uma construção cultural continuamente produzida e reproduzida por meio de tecnologias sociais, discursivas e midiáticas. Nesse sentido, a teledramaturgia atua como um espaço privilegiado dessa produção, onde identidades de gênero são forjadas, questionadas e transformadas conforme as narrativas que circulam e se consolidam no imaginário coletivo.

Assim, ao retomar Odete em *Vale Tudo 2025*, a obra reativa e ressignifica uma tecnologia de gênero que desafia o ideal tradicional do feminino. Sua postura assertiva, seu domínio estratégico e sua presença simbólica nos espaços de poder operam como práticas discursivas que desestabilizam o binarismo homem/mulher e desconstroem a associação entre feminilidade e docilidade (Bicalho, 2025c). Logo, Odete encena uma mulher que detém autoridade, mas também produz novas formas de subjetividade feminina, revelando o potencial da televisão como meio de intervenção cultural nas formas de se pensar o gênero.

Dessa maneira, a personagem torna-se um agente ativo na circulação e transformação das representações de gênero, ecoando o argumento de Lauretis (2019) de que o sujeito feminino se constitui também em resistência aos discursos normativos. Ao ocupar o centro da narrativa e mobilizar tanto admiração quanto desconforto, Odete revela as amarras das tecnologias que moldam o feminino, mostrando que a identidade de gênero é um campo de disputa simbólica e histórica. Sua figura, portanto, reflete a mudança social, mas participa da própria reconfiguração das tecnologias de gênero, projetando uma nova visibilidade para a mulher na teledramaturgia brasileira contemporânea.

3 RELAÇÕES DE PODER E RECUSA DA SUBMISSÃO: ESTRATÉGIAS DE COMANDO E AUTONOMIA DA MULHER NO ESPAÇO MASCULINO

Odete Roitman, em *Vale Tudo 2025*, configura-se como um exemplo importante da atuação feminina em esferas tradicionalmente dominadas por homens, evidenciando uma prática de poder que se articula na negociação e na imposição de estratégias de comando. Sua presença tensiona normas sociais e expectativas

de submissão, revelando como a autonomia da mulher se constrói e se afirma em contextos marcados pela desigualdade de gênero.

Nesse sentido, na novela a personagem representa o feminino que transcende o estereótipo da mulher domesticada, confinada às margens do poder. Como tantas personagens históricas que desafiaram os limites de seu tempo, ela encarna uma mulher que entende as engrenagens sociais e decide operá-las a seu favor. Sua força individual e simbólica, isso, pois, ao agir com determinação e frieza em um universo masculino, Odete expõe o desconforto da sociedade diante da mulher que assume o comando, que não pede licença para existir e que se impõe por mérito, estratégia e inteligência.

No entanto, há em sua trajetória uma ambiguidade profundamente humana. Odete é produto de um sistema que a formou para competir, e sua forma de exercer o poder reflete tanto a ruptura quanto a assimilação dos valores patriarcais. À vista disso, ela se aproxima das figuras femininas que, ao longo da história, tiveram de “jogar o jogo dos homens” para garantir seu espaço – rainhas, empresárias, políticas – sem jamais deixar de pagar o preço da transgressão. Assim, Odete, portanto, é uma mulher de seu tempo e de todos os tempos: complexa, contraditória e, acima de tudo, consciente de que o poder feminino, quando afirmado, continua sendo um ato de coragem.

Sob a perspectiva de Michel Foucault (2011), o poder não se concentra exclusivamente em instituições ou cargos formais, mas circula nas relações cotidianas, na capacidade de moldar comportamentos, discursos e decisões. Odete mobiliza esse poder de forma estratégica ao confrontar interlocutores que tentam subestimá-la, utilizando argumentos precisos, gestos firmes e controle da narrativa como instrumentos de comando. Em diferentes episódios, sua autoridade se manifesta não pela hierarquia que ocupa, mas pela capacidade de influenciar decisões e impor condições em um ambiente corporativo e social majoritariamente masculino, demonstrando que o poder se exerce tanto na sutileza da negociação quanto na determinação explícita.

A abordagem de Joan Scott (2019) sobre gênero como sistema de relações de poder permite compreender que a atuação de Odete não se restringe à representação de uma mulher em posição de autoridade, mas constitui uma disputa ativa contra normas historicamente impostas. Em confrontos com colegas masculinos que tentam limitar sua autonomia, a personagem afirma sua voz, redefine regras de atuação e estabelece parâmetros de ação próprios, evidenciando que a agência feminina se realiza na tensão entre expectativa social e exercício efetivo de autoridade (Bicalho, Reis, 2024; Bicalho, 2025ab). Com efeito, a trajetória de Odete, nesse sentido, expõe como o gênero opera como marcador de hierarquia e como a resistência a ele se torna um gesto político e estratégico.

Diante disso, Rita Segato (2015) contribui ao destacar que a dominação patriarcal não se manifesta apenas por meio da coerção direta, mas através da normatização da submissão feminina, que atua silenciosa sobre corpos, gestos e discursos. A recusa de Odete em se enquadrar nesses padrões revela uma prática de

resistência que se inscreve na esfera simbólica e material: ao redefinir agendas, controlar negociações e manipular percepções, a personagem subverte mecanismos de opressão estrutural e constrói um espaço de poder próprio. Logo, a recusa é uma estratégia individual e um gesto que revela as tensões de gênero e questiona a naturalização da submissão feminina nas relações sociais.

Portanto, Odete Roitman encarna uma forma de poder feminino marcada pela estratégia, visibilidade e resistência. E, sua atuação mostra que a autonomia da mulher não é um dado adquirido, mas uma conquista construída por meio de negociações e decisões calculadas. Assim, ao transitar com destreza entre relações de poder, ela desafia normas patriarcais e redefine a presença feminina em espaços tradicionalmente masculinos, tornando-se não apenas um espelho da sociedade, mas também um questionamento das barreiras históricas que limitam a participação da mulher na esfera pública.

4 REPRESENTAÇÕES DE PODER FEMININO NA MÍDIA CONTEMPORÂNEA: ODETE ROITMAN E AS TECNOLOGIAS DE GÊNERO

A representação de Odete Roitman em *Vale Tudo 2025* evidencia como a televisão funciona como tecnologia de gênero, conceito desenvolvido por Teresa de Lauretis (2019). Nesse sentido, a mídia reproduz padrões sociais, bem como constrói significados sobre a atuação feminina em esferas de poder (Bicalho *et al.*, 2023). Quando comparada a outras personagens poderosas, como Carminha em *Avenida Brasil*, Bia Falcão em *Belíssima* ou Lola em *Beleza Fatal*, observa-se um padrão de narrativas que articulam liderança, assertividade e manipulação, delineando uma forma simbólica de poder feminino que se constitui tanto pela autonomia quanto pela visibilidade midiática.

Odete, Carminha, Bia e Lola exemplificam a tensão entre empoderamento e estereótipos. Del Priore (2017) explica que a história das mulheres no Brasil revela uma constante negociação entre poder e marginalização, já que mulheres que assumem posições de destaque são frequentemente vistas com suspeita ou moralmente julgadas, o que se reflete na mídia por meio de traços de ambição exacerbada, frieza ou manipulação. Essa análise evidencia que a representação do poder feminino não é algo isolado, uma vez que reforça certos estereótipos, oferece modelos de autonomia e agência, mostrando que a mulher contemporânea precisa navegar entre reconhecimento, moralidade e assertividade.

O poder simbólico dessas figuras está profundamente ligado à legitimação social, conforme argumenta Bourdieu (2000). A autoridade de Odete, Carminha ou Bia não se sustenta apenas por suas ações estratégicas, mas pelo reconhecimento que recebem do público e das outras personagens. Lola, por sua vez, ilustra como a performance feminina pode ser calculada e sedutora, acrescentando uma dimensão de controle simbólico ligada à imagem e à influência social. Essa dinâmica permite analisar como a mídia constrói e valida representações de liderança feminina, reforçando a ideia de que o poder, mesmo quando exercido por mulheres, continua mediado por normas culturais e expectativas de gênero.

A diversidade de trajetórias entre essas personagens evidencia diferentes formas de resistência e subversão. Enquanto Odete opera predominantemente no campo corporativo e social, Carminha combina manipulação emocional e ambição social, Bia articula poder nos bastidores de decisões estratégicas e Lola mobiliza a sedução e a imagem como instrumentos de controle. Diante disso, Teresa Lauretis (2019) sugere que essas tecnologias de gênero produzem efeitos performativos que refletem a realidade social ao moldar práticas e percepções sobre o que é aceitável ou possível para mulheres em posições de poder.

Além disso, o diálogo entre personagens permite compreender como a mídia contemporânea problematiza relações de gênero. A competição, rivalidade e alianças estratégicas entre Odete, Carminha, Bia e Lola revelam tensões estruturais sobre a legitimidade da autoridade feminina. Ao colocar essas mulheres em confronto com padrões patriarcais de poder, a narrativa televisiva evidencia a necessidade de negociação constante entre autonomia, moralidade e reconhecimento social (Bicalho *et al.*, 2023).

Ademais, a construção das personagens revela a complexidade das representações femininas na ficção televisiva contemporânea. Ainda que certas dimensões de suas trajetórias reiterem estereótipos vinculados à manipulação, à rivalidade e à sedução, as personagens também tensionam essas convenções ao reivindicarem espaços de poder e autonomia. Essa dualidade reflete um movimento ambíguo da mídia, ao reproduzir discursos hegemônicos de gênero, também oferece possibilidades de resistência e ressignificação identitária (Bicalho *et al.*, 2023).

Por conseguinte, a análise das interações entre essas mulheres permite compreender a televisão como um campo discursivo em constante negociação entre tradição e mudança. Ao expor conflitos éticos, afetivos e simbólicos, a narrativa televisiva ultrapassa o mero entretenimento e se consolida como dispositivo cultural de reflexão social. Nesse sentido, as dinâmicas de poder, moralidade e reconhecimento inscritas nas relações entre as personagens contribuem para o debate acadêmico sobre representação, performatividade e legitimidade do feminino na esfera midiática (Bicalho *et al.*, 2025).

Dessa forma, a análise das representações de Odete Roitman e de outras personagens poderosas evidencia que a presença da mulher na mídia não se limita à reprodução de estereótipos, mas atua como espaço de negociação e reconfiguração das relações de poder. Elas são mostradas como astutas, calculistas ou implacáveis, essas figuras produzem modelos de atuação e estratégias de autoridade que desafiam concepções tradicionais sobre o papel da mulher na esfera pública. Logo, o poder simbólico delas, construído por meio da narrativa televisiva, revela a tensão constante entre visibilidade, reconhecimento e as expectativas sociais de gênero, convidando o público a refletir sobre as múltiplas formas de exercício de autoridade e sobre a complexidade da experiência feminina em contextos marcados por desigualdades históricas (Del Priore, 2017; Lauretis, 2019; Scott, 2019).

5 A PERFORMANCE DO PODER: GÊNERO, MORALIDADE E CLASSE NA CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE FEMININA

A discussão sobre a autoridade feminina na mídia revela um conjunto de contradições que expõem os limites entre emancipação e controle simbólico. À vista disso, o gênero deve ser compreendido como uma categoria de análise que estrutura o poder e organiza hierarquias sociais, atuando como princípio de significação das relações entre os sexos (Scott, 2019). Ao serem representadas em posições de liderança, as mulheres enfrentam frequentemente a tensão entre afirmar sua autonomia e corresponder a normas culturais que ainda vinculam o poder à masculinidade. Logo, ambiguidade evidencia a permanência de mecanismos simbólicos que restringem o reconhecimento da autoridade feminina a partir de critérios morais e comportamentais herdados de uma tradição patriarcal.

Nesse sentido, o poder feminino projetado pela mídia opera em uma lógica ambígua, que mistura discursos de emancipação com a reprodução de valores hegemônicos. Angela McRobbie (2009) identifica no pós-feminismo um processo de “reapropriação” do discurso da liberdade feminina pelo capitalismo cultural, em que o sucesso e a independência são convertidos em atributos de consumo e autoaperfeiçoamento. Assim, o empoderamento torna-se um imperativo individualista, desvinculado das estruturas coletivas de desigualdade que o feminismo historicamente buscou denunciar. A mulher autônoma e bem-sucedida é celebrada, mas apenas quando sua trajetória se mantém compatível com o ideal neoliberal de eficiência, beleza e controle emocional, o que reforça um modelo de subjetividade disciplinada (Rago, 1998)

A dimensão moral constitui outro eixo central na análise das contradições da autoridade feminina. Assim, Michelle Perrot (2005) destaca que, ao longo da história, as mulheres foram confinadas ao espaço privado sob o argumento de preservação da ordem e da moralidade social. Quando adentram a esfera pública, passam a ser avaliadas não apenas por suas competências, mas também por sua conduta e aparência, tornando-se alvos de julgamentos morais que não se aplicam aos homens. Essa herança cultural se atualiza na mídia, que frequentemente associa o poder feminino à frieza, à manipulação ou à corrupção moral. Desse modo, a representação da mulher poderosa carrega uma carga simbólica de ambiguidade: sua autoridade é reconhecida, mas também problematizada, reforçando o controle social sobre os modos legítimos de exercício do poder por mulheres.

As contradições também se articulam à questão de classe e às hierarquias raciais. Heleieth Saffioti (1987) enfatiza que as desigualdades de gênero se entrelaçam às estruturas econômicas e sociais, de modo que a experiência do poder feminino não é homogênea. A mídia tende a legitimar a autoridade de mulheres brancas e de classes altas, associando-as à sofisticação e ao mérito, enquanto representa mulheres negras ou de classes populares como agressivas, descontroladas ou moralmente desviantes. Essa seletividade na representação indica que o empoderamento midiático é atravessado por fronteiras de classe e raça, operando

como dispositivo de distinção social. Assim, a autoridade feminina é aceita apenas quando compatível com o capital simbólico legitimado pelas normas dominantes de gênero e *status*.

Sob a perspectiva teórica de Judith Butler (2003), o gênero deve ser compreendido como uma construção performativa, isto é, um conjunto de atos, discursos e práticas reiteradas que produzem a aparência de uma identidade coerente e natural. Essa concepção desloca a ideia de gênero como essência ou atributo fixo e o reposiciona como efeito de normas culturais que regulam os corpos e delimitam o que é inteligível socialmente como “feminino” ou “masculino”. Nesse sentido, a autoridade feminina não é uma característica intrínseca, mas uma performance que se constitui a partir da repetição de signos historicamente associados ao poder – signos que, na mídia, são modulados por convenções de classe, sexualidade e moralidade.

Quando a mulher em posição de liderança é representada pela mídia, sua performance de poder é constantemente tensionada por essas normas, isso porque precisa demonstrar força e assertividade, mas sem ultrapassar os limites do que é considerado “aceitável” para o feminino. Essa necessidade de equilibrar autoridade e docilidade evidencia o que Butler identifica como o caráter disciplinador das normas de gênero, normas que produzem sujeitos, também os limitam (Butler, 2003). Assim, as representações midiáticas de mulheres poderosas revelam o campo instável e contraditório da performatividade, sendo nelas, a subversão e a conformidade coexistem, e o empoderamento feminino se torna um espaço de disputa simbólica entre reprodução e transformação das estruturas patriarcais.

Dessa forma, compreender as contradições da autoridade feminina na mídia implica reconhecer que o poder exercido por mulheres não se consolida como uma conquista definitiva, mas como um processo relacional permeado por disputas simbólicas. Diante disso, conforme esclarece bell hooks (2018), a libertação das mulheres exige uma transformação profunda das estruturas que sustentam a dominação de gênero, e não apenas a inserção de figuras femininas em espaços de prestígio previamente definidos pelo patriarcado. A presença de mulheres em posições de destaque midiático, ainda que simbólica, nem sempre corresponde a uma redistribuição efetiva de poder, pois continua sujeita a mecanismos sutis de vigilância, julgamento moral e diferenciação de classe. Assim, mais do que celebrar a visibilidade feminina, é necessário analisar as condições discursivas que a tornam possível, evidenciando como a mídia simultaneamente amplia e limita as possibilidades de expressão, autonomia e legitimidade das mulheres na esfera pública.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações de mulheres em posições de poder na teledramaturgia brasileira revelam que o avanço simbólico da presença feminina em espaços de liderança ainda é acompanhado por mecanismos sutis de controle e estigmatização. A figura de Odete Roitman, ao ocupar o centro da narrativa, reafirma o

potencial da mídia como espelho e produtora das tensões sociais em torno do gênero. Sua autoridade e firmeza rompem com os modelos tradicionais de feminilidade, mas também expõem os limites impostos às mulheres que desafiam a lógica patriarcal. Assim, a personagem funciona como um ponto de inflexão, permitindo compreender que a inserção feminina em posições de comando não elimina, por si só, as estruturas que historicamente restringiram a legitimidade da mulher no poder.

Nesse sentido, a análise de Odete Roitman evidencia que a conquista do espaço público pelas mulheres continua marcada pela necessidade de negociar reconhecimento e moralidade. A liderança feminina, quando representada na mídia, é frequentemente associada à frieza, à ambição e ao distanciamento afetivo, atributos que reforçam o desconforto social diante da autoridade exercida por mulheres. Essa ambiguidade reflete o modo como as narrativas midiáticas tanto reproduzem quanto questionam convenções de gênero, tornando-se territórios de disputa simbólica em que se articulam resistência e normatização. Desse modo, a personagem simboliza o esforço coletivo de romper padrões e repensar o lugar das mulheres nas relações de poder, ao mesmo tempo em que evidencia o peso das heranças culturais que as condicionam.

Portanto, compreender a representação de Odete Roitman como figura de autoridade feminina permite reconhecer a televisão não apenas como veículo de entretenimento, mas como espaço de construção de sentidos sociais. Sua presença desafia o imaginário que associa o poder à masculinidade e provoca o público a refletir sobre as fronteiras entre ambição, legitimidade e moralidade. Ao trazer à tona as contradições da autoridade feminina, a narrativa reafirma a importância de discutir as relações de gênero na esfera cultural, destacando que a emancipação das mulheres é um processo contínuo, atravessado por disputas simbólicas e estruturais que ainda moldam o modo como a sociedade vê, julga e reconhece a mulher que ocupa o poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Paris: Gallimard, 1949.

BICALHO, L. M. A; LOPES, A. P. O. ; OLIVEIRA, M. C. ; MEDEIROS, D. O. ; MOURA, F. N. L. ; MARQUES, H. P. “FAÇA-ME UM FEITIÇO!”: PODER, SILÊNCIO E GÊNERO NA CANÇÃO POBRES CORAÇÕES INFELIZES. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, p. 1492-1502, 2025b.

BICALHO, Lucas Matheus Araujo. “Boas moças não matam?”: Uma análise de gênero sobre os casos Richthofen e Matsunaga na mídia brasileira. **Revista Terceiro Incluído, Goiânia**, v. 15, n. 1, p. e15117, 2025a. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/82556>. Acesso em: 6 ago. 2025. DOI: 10.5216/teri.v15i1.82556.

BICALHO, Lucas Matheus Araujo. Úrsula, a vilã subversiva: gênero, poder e estereótipos na construção da personagem de A pequena sereia (1989). **Revista Multidisciplinar**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 1–10, 2025b.

BICALHO, Lucas Matheus Araujo; ALVES, Luís Fernando de Souza; MARQUIOLI, Stefany Reis; VIEIRA, Guilherme Carvalho; COSTA, Daniely Santos Ramos. A “SOLTEIRONA” NA SÉRIE BRIDGERTON DA NETFLIX: subversão e reinvenção de estereótipos no contexto social do século XIX. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 13, n. 33, 1 Dez 2023.

BICALHO, Lucas Matheus Araujo; MARQUIOLI, Stefany Reis; ALVES, Luís Fernando Souza; VIEIRA, Guilherme Carvalho; SANTIAGO, Ioli Ferreira; FERNANDES, Mariana Ruas; MEDEIROS, Derliane Oliveira; DIAS, Alana Laviola; SOUZA, Amanda Castro de; CARVALHO, Eder Junior de. “Ele me tratava como uma rainha até eu querer a liberdade”: análise narrativa e reflexões sobre o caso Elize Matsunaga na Netflix. In: **Ciências Humanas e Sociedade: estudos interdisciplinares**, Paraná, 1. ed., v. 5, p. 26–38, 2025a.

BICALHO, Lucas Matheus Araujo; REIS, Filomena Luciene Cordeiro. Suzane Von Richthofen: cruelmente “interessada, inteligente e aplicada”. **Comunicação & Informação**, Goiânia, Goiás, v. 27, p. 219–236, 2024.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

Buarque de (Org.). **Pensamento feminista conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CONNELL, Raewyn. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press, 1995.

DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.



LAURETIS, Teresa de. **A Tecnologia de gênero**. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MCROBBIE, Angela. **The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change**. London: SAGE Publications, 2009.

PERROT, Michelle. **Os silêncios da história**. Bauru: EDUSC, 2005.

RAGO, Margareth. Descobrindo historicamente o gênero. **Cadernos pagu**, n. 11, p. 89-98, 1998.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

SEGATO, Rita Laura. **As estruturas elementares da violência**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

INDICAÇÕES GEOGRÁFICAS E TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA: PROPOSIÇÃO DE UM MODELO INTEGRATIVO A PARTIR DO CASO DO VALE DOS VINHEDOS**GEOGRAPHICAL INDICATIONS AND TECHNOLOGY TRANSFER: PROPOSITION OF AN INTEGRATIVE MODEL BASED ON THE CASE OF VALE DOS VINHEDOS** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-016>**Flávio Ribeiro da Costa**

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Frutal, MG, Brasil

ORCID: 0009-0001-4202-0830

Eduardo Meireles

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Frutal, MG, Brasil

ORCID: 0000-0002-6711-6572

Fernando Melo da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Frutal, MG, Brasil

ORCID: 0000-0003-0052-2004

Marcio Valério da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Frutal, MG, Brasil

ORCID: 0009-0005-4429-720X

RESUMO

As Indicações Geográficas (IGs) consolidam-se no Brasil como instrumentos de valorização territorial e diferenciação competitiva ao vincularem qualidade, reputação e identidade cultural ao meio geográfico. Persiste, contudo, o desafio de integrar as IGs a rotinas consistentes de Transferência de Tecnologia (TT) que elevem padrões de qualidade e sustentabilidade sem descaracterizar o terroir. Este artigo objetiva demonstrar que a TT, ancorada em governança colaborativa, atua como vetor de autenticidade, competitividade e sustentabilidade das IGs; propor um modelo integrativo IG–TT com quatro eixos (inovação tecnológica territorial; proteção/licenciamento de PI; governança colaborativa; estratégias de mercado e rastreabilidade); e derivar proposições aplicáveis a outras regiões e à formação profissional. Metodologicamente, adota-se abordagem qualitativa, exploratória e documental: (I) revisão bibliográfica e institucional sobre marcos legais, políticas de TT e experiências de IGs; (II) análise de dossiês e materiais oficiais (INPI, associações setoriais e órgãos governamentais); e (III) estudo de caso do Vale dos Vinhedos, com triangulação de evidências sobre organização coletiva, adoção tecnológica e efeitos territoriais. Os resultados indicam que: (a) a IG opera como ativo de propriedade intelectual coletivo, dependente de coordenação e padrões técnicos; (b) o marco jurídico nacional favorece convênios, licenciamento e parcerias entre ICTs e associações gestoras; (c) no Vale dos Vinhedos, parcerias com Embrapa e universidades viabilizam TT compatível com a DO, viticultura de precisão, leveduras selecionadas, controle biológico e rastreabilidade, fortalecendo reputação, conformidade e enoturismo; (d) o modelo IG–TT em quatro eixos é operacionalizável e gera ganhos de qualidade e posicionamento; e (e) persistem barreiras de infraestrutura científico-tecnológica, articulação entre atores e presença de NITs em territórios rurais.

Conclui-se que integrar TT às IGs, sob governança territorial participativa e métricas de desempenho, converte a inovação em processo co-construído, capaz de elevar padrões produtivos sem perder autenticidade, ampliar captura de valor e sustentar trajetórias de desenvolvimento regional. O modelo proposto oferece base conceitual e diretrizes práticas para políticas públicas, gestão associativa e formação profissional, favorecendo a replicação em outras IGs brasileiras.

Palavras-chave: Indicações geográficas; Transferência de tecnologia; Propriedade intelectual; Governança territorial; Vale dos Vinhedos.

ABSTRACT

Geographical Indications (GIs) have consolidated in Brazil as instruments of territorial value creation and competitive differentiation by linking product quality, reputation, and cultural identity to their geographic origin. Yet the challenge remains to integrate GIs with robust Technology Transfer (TT) routines that raise quality and sustainability standards without eroding terroir distinctiveness. This article aims to demonstrate that TT, anchored in collaborative governance, acts as a driver of authenticity, competitiveness, and sustainability for GIs; to propose an integrative GI–TT model structured around four axes (territorial technological innovation; IP protection/licensing; collaborative governance; and market strategies and traceability); and to derive propositions applicable to other regions and to professional training. Methodologically, we adopt a qualitative, exploratory, documentary approach: (I) a literature and institutional review on legal frameworks, TT policies, and GI experiences; (II) analysis of dossiers and official materials (INPI, sectoral associations, and government bodies); and (III) a case study of Vale dos Vinhedos, triangulating evidence on collective organization, technology adoption, and territorial effects. Results indicate that: (a) the GI operates as a collective intellectual property asset dependent on coordination and technical standards; (b) the national legal framework favors agreements, licensing, and partnerships between research institutions (ICTs) and GI-managing associations; (c) in Vale dos Vinhedos, partnerships with Embrapa and universities enable TT consistent with the DO, precision viticulture, selected yeasts, biological control, and traceability strengthening reputation, compliance, and wine tourism; (d) the four-axis GI–TT model is operationalizable and yields gains in quality and market positioning; and (e) barriers persist regarding scientific-technological infrastructure, actor coordination, and the presence of Technology Innovation Nuclei (NITs) in rural territories. We conclude that integrating TT into GIs, under participatory territorial governance and performance metrics, turns innovation into a co-constructed process capable of raising production standards without sacrificing authenticity, expanding value capture, and sustaining regional development trajectories. The proposed model offers a conceptual basis and practical guidelines for public policy, associative management, and professional education, fostering replication in other Brazilian GIs.

Keywords: Geographical indications; Technology transfer; Intellectual property; Territorial governance; Vale dos Vinhedos.

1 INTRODUÇÃO

As Indicações Geográficas (IGs) têm ganhado crescente relevância no cenário brasileiro como instrumentos de valorização territorial, proteção de saberes tradicionais e promoção do desenvolvimento regional sustentável. Previstas na Lei da Propriedade Industrial (Lei nº 9.279/1996), as IGs representam mais do que uma certificação de origem: são expressões simbólicas e produtivas de uma relação intrínseca entre território, cultura e qualidade. Ao certificarem produtos com qualidades únicas atribuídas ao meio geográfico, as IGs permitem agregar valor, fortalecer identidades locais e estimular a competitividade de cadeias produtivas tradicionais (OMPI, 2020).

No Brasil, o Vale dos Vinhedos, localizado na Serra Gaúcha, consolidou-se como um marco histórico na trajetória das IGs ao obter, em 2002, o primeiro reconhecimento oficial como Indicação de Procedência, e, posteriormente, como Denominação de Origem em 2012. Este território não apenas consolidou práticas vitivinícolas seculares, mas também se destacou pela capacidade de organização coletiva e articulação institucional entre produtores, associações e centros de pesquisa. Como destaca o estudo (Capanema et al., 2013) o caso do Vale dos Vinhedos revela o potencial das IGs em articular tradição e inovação, impulsionando o desenvolvimento territorial com base em ativos intangíveis.

Nesse contexto, torna-se cada vez mais urgente discutir os caminhos para fortalecer e sustentar as IGs no Brasil. Um dos desafios centrais diz respeito à integração entre as IGs e a Transferência de Tecnologia (TT), processo por meio do qual conhecimentos científicos, inovações e técnicas produtivas são disseminadas e aplicadas no território.

O objetivo deste estudo é evidenciar que a Transferência de Tecnologia (TT) pode desempenhar um papel estratégico na garantia da autenticidade, sustentabilidade e competitividade das Indicações Geográficas (IGs), particularmente quando fundamentada em modelos colaborativos de governança territorial. De acordo com Fante e Dallabrida (2016), o fortalecimento das IGs requer a articulação de três dimensões interdependentes: a inovação tecnológica direcionada ao território, os mecanismos jurídicos e institucionais de TT, e a gestão coletiva das IGs, que se dá por meio de redes locais de cooperação.

Assim, compreender a relação entre IG e TT torna-se não apenas uma questão técnica, mas uma estratégia de desenvolvimento regional que envolve conhecimento, cultura, identidade e mercado. O presente artigo propõe aprofundar essa interface, com base no modelo integrativo proposto a partir da experiência do Vale dos Vinhedos, buscando extrair lições e proposições que possam ser replicadas em outras regiões do país, especialmente na formação de professores e no ensino de Geografia como prática pedagógica inovadora.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INDICAÇÕES GEOGRÁFICAS: CONCEITOS E ENQUADRAMENTO LEGAL

As Indicações Geográficas (IGs) são instrumentos de propriedade intelectual que reconhecem produtos cujas qualidades, reputação ou características específicas estejam essencialmente vinculadas à sua origem geográfica. Internacionalmente, as IGs estão regulamentadas pelo Acordo sobre os Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio (TRIPS), administrado pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Segundo o artigo 22 do TRIPS, as IGs são "indicações que identificam um produto como originário do território de um Membro, ou de uma região ou localidade nesse território, quando determinada qualidade, reputação ou outra característica do produto seja essencialmente atribuída à sua origem geográfica (TRIPS, 1994).

No Brasil, o Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) é a autoridade competente para o reconhecimento das IGs (INPI, 2025). A legislação brasileira, conforme a Lei nº 9.279/1996 (Lei da Propriedade Industrial), reconhece duas modalidades de IG: a Indicação de Procedência (IP) e a Denominação de Origem (DO).

A IP refere-se ao nome geográfico de uma região que se tornou conhecida como centro de extração, produção ou fabricação de determinado produto. Já a DO exige uma relação mais profunda entre as características do produto e os fatores naturais e humanos do território.

Autores como Luiza M. Capanema, Mauro Zackiewicz, Loiva Maria Ribeiro de Mello, Sílvia Freitas Caetano, Cecília Gianoni, Jorge Tonietto, Sueli José Pereira Corrêa, Vinícius Marques Nejaim, Ana Karla de Souza Abud, Lília Calheiros de Oliveira Barretto, João Batista Barbosa e Antonio Martins de Oliveira Júnior., dentre outros, destacam que as Indicações Geográficas (IGs) desempenham um papel central na economia do conhecimento, ao proteger produtos que se baseiam em saberes tradicionais e práticas locais, oferecendo uma alternativa aos modelos industriais padronizados.

Essas IGs não apenas fortalecem marcas coletivas, mas também são fundamentais para o desenvolvimento rural sustentável, promovendo a valorização da biodiversidade e dos recursos endógenos, fundamentais para a identidade cultural e econômica das regiões.

Além de proteger economicamente os produtores, as IGs carregam um papel simbólico de representação do território. Nesse sentido, o reconhecimento de uma IG torna-se um processo coletivo e cultural, exigindo organização social, construção de reputação e articulação institucional aspectos que se tornam ainda mais relevantes quando associados à inovação e à transferência de tecnologia.

2.2 TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA NO BRASIL: BASES LEGAIS E POSSIBILIDADES

A Transferência de Tecnologia (TT) é entendida como o processo de disseminação de conhecimentos, práticas e inovações, geralmente oriundos de instituições de pesquisa ou empresas, para

organizações ou comunidades com o objetivo de promover melhorias tecnológicas, produtivas ou sociais. No Brasil, o marco legal da TT foi estruturado com a promulgação da Lei nº 10.973/2004 (Lei da Inovação), posteriormente atualizada pela Lei nº 13.243/2016 (BRASIL, 2004; BRASIL, 2016).

A Lei nº 10.973/2004 estabeleceu diretrizes para incentivar a cooperação entre universidades, institutos de pesquisa e setor produtivo, prevendo mecanismos de proteção da propriedade intelectual e instrumentos de licenciamento e parcerias. Já a Lei nº 13.243/2016 avançou no sentido de flexibilizar e ampliar os mecanismos de transferência tecnológica, criando um ambiente mais favorável à inovação aberta, ao compartilhamento de infraestrutura científica e ao uso de contratos de licenciamento de tecnologias.

De acordo com Brito, Oliveira, Barboza e Kieling (2025), essas legislações reconhecem a importância estratégica da inovação descentralizada, aproximando a produção científica das realidades regionais. No caso das IGs, a TT representa uma via promissora para qualificar as práticas produtivas, valorizar saberes tradicionais e ampliar a competitividade de produtos certificados desde que respeitadas as especificidades culturais, ambientais e sociais de cada território.

A integração entre as Indicações Geográficas (IGs) e as Tecnologias e Transferências (TT), conforme sugerido neste trabalho, pode ser estabelecida por meio de quatro eixos complementares: (I) aplicação de inovações tecnológicas territoriais, como biotecnologia e enologia de precisão, que permitem aprimorar os processos produtivos sem comprometer as características autênticas dos produtos; (II) mecanismos jurídicos de licenciamento e proteção da propriedade intelectual (PI), garantindo a exclusividade e a rastreabilidade dos produtos originários de determinadas regiões; (III) governança colaborativa entre produtores, universidades e instituições públicas, facilitando a troca de conhecimentos e a implementação de soluções sustentáveis; e (IV) estratégias de comercialização e promoção que garantam a visibilidade das IGs no mercado global, alinhadas com as exigências do Acordo TRIPS, que reconhece a importância da proteção das denominações de origem e das indicações geográficas em um contexto internacional.

Esse modelo de integração visa combinar inovação com autenticidade, garantindo que as IGs mantenham sua conexão com o *terroir*, mesmo ao incorporar novas tecnologias. A Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, também contribui para esse processo, ao estabelecer um Marco Legal para a Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), promovendo incentivos para a pesquisa e o desenvolvimento em setores como a biotecnologia e a preservação de ativos culturais e naturais.

2.3 EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS: INOVAÇÃO E REPUTAÇÃO NAS IGS DO VINHO DO PORTO E CHAMPAGNE

Experiências internacionais consolidadas como as do **Vinho do Porto (Portugal)** e do **Champagne (França)** ilustram o potencial transformador das IGs quando aliadas a estratégias de inovação, governança territorial e transferência de conhecimento. Em ambos os casos, a longevidade e a reputação internacional das IGs estão diretamente relacionadas à capacidade dos territórios em manter a qualidade dos produtos ao longo do tempo, inovando sem romper com a tradição.

O caso do Champagne é paradigmático: o Comitê Interprofissional do Vinho de Champagne (CIVC) atua como instância reguladora e promotora da inovação no setor, investindo em pesquisas agrônomicas, tecnologias de vinificação e estratégias de rastreabilidade. Essa abordagem coletiva tem garantido à região não apenas excelência produtiva, mas também forte proteção jurídica contra o uso indevido do nome “Champagne” em outros países (COMITÉ CHAMPAGNE, 2025).

No caso do Vinho do Porto, o Instituto dos Vinhos do Douro e do Porto (**IVDP**) coordena ações de controle de qualidade, certificação e promoção da IG em nível internacional. Além disso, parcerias com universidades e centros de pesquisa têm permitido o desenvolvimento de técnicas que aumentam a produtividade e a sustentabilidade da produção, sem comprometer os critérios de tipicidade do produto (PORTUGAL, 2024).

Ambos os modelos mostram que a inovação em IGs não se restringe à dimensão tecnológica, mas envolve uma estrutura sólida de governança coletiva, regras claras de produção, investimentos em pesquisa e forte identidade cultural. Esses elementos tornam-se referência para o Brasil, que, embora mais recente no campo das IGs, possui grande diversidade territorial e um enorme potencial para consolidar cadeias produtivas diferenciadas.

2.4 A TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA NO ÂMBITO DA OMC E DA OMPI

A discussão sobre a transferência de tecnologia no contexto da Organização Mundial do Comércio (OMC) remonta às negociações da Rodada Uruguai, período em que os direitos de propriedade industrial eram regulados por distintos acordos sob a égide da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI). Nesse cenário, observava-se uma clara divergência entre países desenvolvidos e em desenvolvimento: enquanto os primeiros criticavam a OMPI por não oferecer mecanismos eficazes de proteção e cumprimento dos direitos de propriedade industrial, os últimos buscavam ampliar o acesso à tecnologia e limitar a abrangência desses direitos (Biadleng, 2008, p. 45).

Durante a Rodada Uruguai, foi possível incluir a temática da propriedade intelectual nas negociações comerciais multilaterais, resultando no Acordo sobre os Aspectos dos Direitos de Propriedade

Intelectual Relacionados ao Comércio (TRIPS). Este acordo foi fortemente impulsionado pelos países desenvolvidos, que buscaram fortalecer os mecanismos de proteção da propriedade intelectual.

Apesar disso, a transferência de tecnologia também passou a integrar o debate no âmbito da OMC, com a inclusão de dispositivos específicos em diferentes acordos multilaterais (Odrizola, 2005, p. 165). No entanto, permanece a pergunta: por que as disposições sobre transferência de tecnologia no TRIPS não foram construídas com base nos debates promovidos pela Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), especialmente o Projeto de Código de Conduta para a Transferência de Tecnologia?

A esse respeito, vale destacar que a delegação da Índia propôs, no início das negociações do TRIPS, a inclusão de cláusulas sobre transferência de tecnologia com base nas discussões da UNCTAD. A proposta, no entanto, enfrentou forte resistência por parte dos países desenvolvidos, que alegaram não ser apropriado transpor conteúdos negociados no âmbito de uma organização da ONU para o contexto da OMC. Assim, prevaleceu a visão dos países desenvolvidos.

O Acordo TRIPS aborda a transferência de tecnologia em dispositivos como os Artigos 7 e 8 (que tratam dos objetivos e princípios) e na Seção 8, sobre práticas anticoncorrenciais em contratos de licença. Entretanto, a alegação de que tais normas favorecem a inovação e o acesso à tecnologia por países em desenvolvimento não se sustenta na prática. A existência de um sistema de patentes eficiente, por si só, não assegura inovação tecnológica, sendo essencial que existam bases científicas e tecnológicas internas capazes de explorar as informações contidas nas patentes.

Diante desse cenário, há propostas em discussão para revisar o TRIPS em futuras rodadas de negociações. Essa revisão pode seguir diferentes estratégias: uma abordagem ampla, visando reestruturar o Acordo com foco no desenvolvimento (ainda que com o risco de tornar o texto mais restritivo); uma abordagem mínima, que busque preservar as flexibilidades atuais (Correa, 2004, p. 10); ou ainda uma abordagem temática, que examine sistematicamente os dispositivos relacionados à transferência de tecnologia não apenas no TRIPS, mas em outros acordos da OMC, de forma coordenada e com foco específico.

Independentemente da abordagem escolhida, é imprescindível incorporar novas disposições que favoreçam efetivamente a transferência de tecnologia nos acordos internacionais. No entanto, tais medidas devem ser acompanhadas de políticas nacionais que fortaleçam a capacidade tecnológica local, condição essencial para a absorção e difusão do conhecimento importado.

Paralelamente, observa-se que a excessiva atenção dos países em desenvolvimento ao TRIPS tem limitado sua atuação no processo normativo da OMPI. Historicamente, o envolvimento desses países na OMPI esteve concentrado na obtenção de assistência técnica, deixando em segundo plano a participação nas negociações de normas. Isso se evidenciou, por exemplo, quando rejeitaram a proposta de incluir a

transferência de tecnologia na agenda da OMPI sob o argumento de que se tratava de uma questão comercial, devendo ser tratada exclusivamente na OMC.

A transferência de tecnologia sempre foi tratada de forma secundária na OMPI, inclusive porque o tratado fundador da organização carece de dispositivos específicos sobre o tema. Contudo, com sua conversão em agência especializada da ONU em 1974, a OMPI passou a ter o dever de colaborar com a promoção da transferência de tecnologia aos países em desenvolvimento, por meio da assistência técnica ajustada aos seus objetivos de ciência, tecnologia, comércio e desenvolvimento.

Nesse contexto, durante a 31ª Assembleia Geral da OMPI, realizada em 2004, Argentina e Brasil propuseram o estabelecimento de um Programa de Desenvolvimento da OMPI, que incluía, entre outras ações, a criação de um comitê permanente voltado à propriedade intelectual e à transferência de tecnologia, com vistas a assegurar mecanismos mais eficazes de transferência aos países em desenvolvimento e aos menos desenvolvidos (Center, 2008, p. 2).

Esse programa representa um avanço significativo, ao buscar integrar propriedade intelectual, desenvolvimento e inovação em um mesmo marco estratégico. Para que tal iniciativa produza efeitos concretos, será necessário transformar suas diretrizes em ações mensuráveis e efetivas. No entanto, ainda não há previsões metodológicas para a gestão da aquisição tecnológica, o que limita seu potencial. Em última instância, esse esforço deve ser entendido como resposta dos países em desenvolvimento às desigualdades estruturais do sistema internacional de propriedade intelectual.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, exploratória e documental, voltada à compreensão das dinâmicas complexas que envolvem a integração entre Indicações Geográficas (IGs) e Transferência de Tecnologia (TT), com foco no caso emblemático do Vale dos Vinhedos. A escolha por essa abordagem se justifica pelo caráter interdisciplinar do objeto investigado, que exige a análise de aspectos econômicos, jurídicos, culturais e tecnológicos em contextos territoriais específicos.

A pesquisa foi delineada em três eixos metodológicos principais:

3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica criteriosa, com o objetivo de reunir e analisar a produção acadêmica e institucional nacional e internacional sobre:

- Conceitos e marcos legais das IGs (TRIPS, WIPO, INPI, autores como Flávio Sacco dos Anjos, Encarnación Aguilar Criado, Nádia Velleda Caldas, Zelita Marinho de Brito, Raimundo Correa de Oliveira, Ricardo da Silva Barboza, Antonio Claudio Kieling, Sueli José Pereira Corrêa, Vinícius Marques Nejaim, Ana Karla de Souza Abud e Lília Calheiros de Oliveira Barretto;

- Políticas públicas e marcos regulatórios da TT no Brasil (Leis nº 10.973/2004 e nº 13.243/2016);
- Experiências consolidadas de IGs internacionais, como Champagne (França) e Vinho do Porto (Portugal).

A revisão teve como propósito identificar os principais conceitos, modelos analíticos e lacunas teóricas que fundamentam a interface entre IGs e inovação tecnológica.

3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Foi conduzida uma análise de documentos oficiais, normativos e institucionais relacionados à IG do Vale dos Vinhedos, incluindo:

- Dossiês de reconhecimento e manutenção da IG junto ao INPI;
- Relatórios técnicos e materiais divulgados pelo Instituto Brasileiro do Vinho (IBRAVIN), pela Associação dos Produtores de Vinhos Finos do Vale dos Vinhedos (APROVALE) e pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA);
- Documentos de convênios e cooperações entre instituições científicas e os produtores locais.

Essa análise permitiu mapear os principais instrumentos formais e estratégias utilizadas no processo de gestão da IG e na incorporação da inovação tecnológica no território.

3.3 ESTUDO DE CASO

Como estratégia de aprofundamento, foi adotado o método do estudo de caso, conforme proposto por Yin (2001), permitindo uma compreensão mais detalhada das especificidades, desafios e potencialidades da articulação entre IG e TT no contexto brasileiro. O Vale dos Vinhedos foi selecionado por ser a primeira IG registrada no Brasil e por representar uma experiência madura em termos de organização coletiva, gestão territorial e articulação com instituições de pesquisa.

A análise do caso envolveu a triangulação dos dados bibliográficos e documentais, buscando identificar:

- Como a inovação tecnológica tem sido incorporada ao processo produtivo, respeitando o *terroir* e os critérios da IG;
- Quais são os mecanismos institucionais de TT utilizados (ex: convênios, licenciamento, parcerias);
- Qual o papel das instituições locais e da governança coletiva na consolidação da IG como ativo de desenvolvimento regional.

Essa combinação metodológica que articula revisão bibliográfica, análise documental e estudo de caso busca garantir profundidade analítica e contextualização crítica, essenciais para a formulação de um



modelo integrativo aplicável a outras IGs brasileiras que desejam incorporar a TT como estratégia de sustentabilidade e valorização territorial.

4 ESTUDO DE CASO: VALE DOS VINHEDOS

O Vale dos Vinhedos (APROVALE, 2012), localizado na Serra Gaúcha (RS), abrange áreas dos municípios de Bento Gonçalves, Garibaldi e Monte Belo do Sul. Reconhecido nacional e internacionalmente pela qualidade de seus vinhos, o Vale tornou-se referência em organização territorial, certificação de origem e inovação tecnológica aplicada ao setor vitivinícola. Trata-se do caso mais consolidado de Indicação Geográfica (IG) no Brasil, sendo frequentemente citado como modelo para outras regiões do país.

4.1 HISTÓRICO DA IG: PIONEIRISMO E RECONHECIMENTO LEGAL

A trajetória do Vale dos Vinhedos como IG começou oficialmente em 2002, quando obteve junto ao Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) o registro como Indicação de Procedência (IP) a primeira do Brasil. Esse reconhecimento teve como base a notoriedade da região na produção de vinhos finos e espumantes, bem como os saberes locais acumulados ao longo de gerações de vitivinicultores, em grande parte descendentes de imigrantes italianos.

Posteriormente, após aprimoramentos técnicos, normativos e produtivos, o Vale conquistou em 2012 a Denominação de Origem (DO), um nível mais exigente de certificação, que exige que as características do produto estejam diretamente vinculadas aos fatores naturais e humanos da região. Com a DO, não apenas a origem, mas também os métodos produtivos e as condições ambientais passaram a ser padronizados e regulados, garantindo ainda mais autenticidade e valor agregado aos produtos da região.

A Associação dos Produtores de Vinhos Finos do Vale dos Vinhedos (Aprovale) desempenha um papel central na governança da IG desde sua fundação. Responsável pela articulação entre os produtores, pela elaboração dos cadernos de especificações técnicas e pelo acompanhamento da conformidade com os critérios da IG, a Aprovale também atua na promoção do território como marca coletiva, estabelecendo diretrizes de identidade visual, padrões de qualidade e estratégias de comunicação.

Sua atuação vai além da certificação: a Aprovale representa os interesses locais perante instituições governamentais, coordena ações conjuntas de promoção do enoturismo e lidera projetos de qualificação técnica, estabelecendo-se como elo entre tradição, inovação e desenvolvimento regional (APROVALE, 2022). A capacidade de organização e cooperação entre os produtores promovida por essa associação é um dos pilares que sustentam o êxito do modelo do Vale dos Vinhedos.

4.2 PARCERIAS COM INSTITUIÇÕES DE PESQUISA E INOVAÇÃO

O caso do Vale dos Vinhedos destaca-se no cenário brasileiro por sua forte articulação com instituições de ciência e tecnologia, em especial a Embrapa Uva e Vinho, sediada em Bento Gonçalves, e universidades como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de Caxias do Sul (UCS). Essas instituições oferecem suporte técnico-científico à viticultura e à enologia, desenvolvendo pesquisas sobre terroir, variedades de uvas, biotecnologia e práticas sustentáveis, fundamentais para a consolidação da Indicação Geográfica (TONIETTO, 2007; VERDI, 2022).

As parcerias resultaram em convênios e projetos de cooperação que viabilizam a transferência de tecnologia (TT) para os produtores locais. Inovações como a viticultura de precisão, o uso de leveduras selecionadas, o controle biológico de pragas e os sistemas de rastreabilidade têm sido progressivamente incorporadas, sempre em consonância com os limites estabelecidos pela Denominação de Origem (DO), de modo a preservar a tipicidade dos vinhos (VALDUGA; OLIVEIRA, 2013). Essa integração entre ciência e tradição reforça a autenticidade do produto e fortalece a reputação da IG tanto no mercado interno quanto internacional.

No entanto, a transferência de tecnologia não se dá de forma verticalizada, mas como um processo colaborativo e contextualizado, no qual o conhecimento científico dialoga com o saber empírico acumulado pelos vitivinicultores. Segundo Dantas (2020), esse modelo participativo é essencial para que as inovações sejam apropriadas de fato pelos agricultores, garantindo sua adequação às condições socioeconômicas e ambientais locais. Assim, a IG Vale dos Vinhedos constitui um exemplo de como a TT pode ser estruturada como um processo de co-construção.

Além da Embrapa Uva e Vinho, outras unidades de pesquisa e agências de fomento, como a Embrapa Clima Temperado, a Embrapa Semiárido e a FINEP, têm atuado em cooperação para consolidar regiões de excelência na produção de vinhos. Esse modelo de governança da inovação territorial demonstra que a construção de redes é decisiva para sustentar a competitividade e a diferenciação da vitivinicultura brasileira (TONIETTO, 2007; VERDI, 2022).

Por fim, o reconhecimento do Vale dos Vinhedos pela União Europeia ilustra os avanços alcançados por meio dessas parcerias estratégicas. Como destacam Valduga e Oliveira (2013), o crescimento do enoturismo e a valorização imobiliária da região são resultados diretos dessa articulação entre ciência, inovação e governança coletiva. Dessa forma, a experiência do Vale dos Vinhedos evidencia que a TT, quando integrada às Indicações Geográficas, pode atuar como vetor de desenvolvimento territorial sustentável e competitivo.

4.3 INOVAÇÃO E ENOTURISMO COMO ESTRATÉGIAS DE VALORIZAÇÃO TERRITORIAL

O Vale dos Vinhedos consolidou-se como um dos principais destinos de enoturismo do Brasil, articulando excelência produtiva e experiência turística. Para além da produção vitivinícola, a hospitalidade, a gastronomia e a cultura local foram incorporadas como dimensões estratégicas de valorização territorial. Conforme Verdi (2022), o enoturismo atua como um vetor de desenvolvimento, integrando diferentes cadeias produtivas e ressignificando o território enquanto ativo simbólico e econômico. Essa capacidade de articular tradição e inovação posiciona o Vale dos Vinhedos de forma competitiva frente a outras regiões vitivinícolas internacionais.

A conexão entre o enoturismo e a Indicação Geográfica (IG) reforça o valor da marca coletiva, pois mobiliza atributos como autenticidade, origem e qualidade diferenciada. O reconhecimento como Indicação de Procedência (2001) e como Denominação de Origem (2009) representou marcos fundamentais no fortalecimento da reputação regional (VALDUGA; OLIVEIRA, 2013). A visita às vinícolas, a degustação de vinhos certificados e o contato direto com os processos produtivos ampliam a percepção do consumidor sobre a singularidade da IG, transformando a experiência turística em instrumento de legitimação da qualidade vinculada ao território.

As práticas inovadoras adotadas pelas vinícolas revelam a adaptação do Vale dos Vinhedos às novas exigências de mercado e consumo. Investimentos em experiências sensoriais, design de embalagens, marketing digital e certificações complementares (como orgânicos e sustentáveis) exemplificam a capacidade de alinhar tradição com inovação mercadológica (VERDI, 2022). Essas ações respondem à crescente demanda turística e acompanham a tendência internacional de buscar experiências integradas, em que produto e território se apresentam como um só. De acordo com Valduga e Oliveira (2013), boa parte das empresas turísticas da região foi criada no período de expansão do enoturismo, o que demonstra como a inovação e a demanda caminham juntas.

Essa trajetória só foi possível graças à governança territorial, que articula atores públicos, privados e comunitários. O enoturismo, nesse contexto, transcende a função de atrativo turístico e assume papel de mecanismo de governança, ao estimular a cooperação entre vinícolas, Estado, empresas de turismo e comunidade local (VALDUGA; OLIVEIRA, 2013). A IG, portanto, torna-se não apenas um selo de qualidade, mas também uma ferramenta de coordenação institucional, reforçando identidade, autenticidade e coesão coletiva.

Por fim, a experiência do Vale dos Vinhedos demonstra que o enoturismo e a inovação, quando integrados à proteção via IG, constituem estratégias eficazes de desenvolvimento territorial. A região soube transformar suas certificações em diferenciais competitivos, impulsionando tanto a reputação dos vinhos quanto a atratividade turística. Como ressaltam Verdi (2022) e Valduga e Oliveira (2013), o futuro do enoturismo na região depende da continuidade de ações conjuntas entre os principais agentes, garantindo



que a valorização simbólica do território seja acompanhada por sustentabilidade econômica, social e cultural.

5 TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA COMO VETOR DE INOVAÇÃO NAS INDICAÇÕES GEOGRÁFICAS

A Transferência de Tecnologia (TT), tradicionalmente associada ao ambiente industrial e à inovação científica, tem ganhado novas interpretações no contexto das Indicações Geográficas (IGs), especialmente quando articulada com saberes tradicionais e dinâmicas territoriais. O caso do Vale dos Vinhedos ilustra como a TT pode ser aplicada de forma contextualizada, respeitando o *terroir* e promovendo a inovação sem descaracterizar os produtos certificados. No entanto, outros exemplos demonstram que esse processo pode ser replicado, adaptado e ampliado em diferentes realidades.

5.1 TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA NAS IGS: DIMENSÕES E ESTRATÉGIAS

A TT, no contexto das IGs, não se resume à introdução de novas tecnologias produtivas. Ela pode abranger:

- **Tecnologias agronômicas** (uso de cultivares adaptadas, manejo de solo, irrigação controlada);
- **Tecnologias de processo** (fermentação controlada, conservação, rastreabilidade);
- **Tecnologias organizacionais** (gestão da cadeia produtiva, marketing territorial, governança colaborativa);
- **Mecanismos jurídicos e institucionais** (licenciamento de patentes, contratos de cooperação, proteção de saberes tradicionais).

Conforme destaca a Lei nº 13.243/2016, a TT pode ocorrer por meio de instrumentos diversos, como convênios de cooperação técnica, acordos de licenciamento, parcerias com ICTs (Instituições Científicas e Tecnológicas), e a criação de ambientes de inovação (ex: núcleos de inovação tecnológica – NITs).

6 EXEMPLOS INTERNACIONAIS: PARMIGIANO REGGIANO E TEQUILA

Internacionalmente, experiências robustas de integração entre IG e TT ajudam a consolidar a reputação de produtos em mercados altamente exigentes:

- **Parmigiano Reggiano (Itália):** a TT nesse caso se dá por meio de laboratórios de pesquisa aplicada, como o Centro *Ricerche Produzioni Animali*, que desenvolve tecnologias para melhoria da alimentação bovina, controle sanitário e envelhecimento do queijo. A tecnologia é transferida aos produtores por meio de cooperativas, cursos e publicações técnicas, sempre

mantendo os critérios rígidos de DO (CONSORZIO TUTELA PARMIGIANO REGGIANO, 2020).

- **Tequila (México):** além da certificação de origem, a cadeia produtiva da tequila se apoia em centros de pesquisa como o Centro de Tecnologia de Alimentos do Instituto Politécnico Nacional, que desenvolve estudos sobre fermentação, leveduras nativas e técnicas de destilação. A TT permite ganhos de escala e qualidade, mantendo a tradição da agave azul como elemento essencial do *terroir* (CENTRO DE TECNOLOGIA DE ALIMENTOS – IPN, 2021).

Esses casos evidenciam que a inovação não precisa ser excludente ou padronizadora, desde que orientada por uma lógica de governança territorial e sustentada pelo protagonismo dos produtores locais. Nesse contexto, a transferência de tecnologia desempenha papel estratégico, pois permite adaptar conhecimentos científicos e técnicos às realidades socioculturais e agroecológicas do território. Quando conduzida de forma participativa, a TT reforça a capacidade de apropriação das inovações, valoriza os saberes tradicionais e fortalece a identidade coletiva, transformando a inovação em um instrumento de desenvolvimento regional sustentável e inclusivo.

No contexto brasileiro apesar dos avanços, muitos territórios brasileiros ainda enfrentam barreiras para consolidar essa integração entre IG e TT, como:

- Baixa articulação entre produtores e instituições de pesquisa;
- Falta de infraestrutura técnico-científica local;
- Desconhecimento dos instrumentos legais de proteção e inovação;
- Pouca cultura de cooperação interinstitucional.

Nesse cenário, é necessário fomentar políticas públicas que incentivem a criação de redes territoriais de inovação, com foco na formação continuada de produtores, intermediação tecnológica e sistemas regionais de inovação inclusiva.

A formação docente em áreas como Geografia também pode contribuir nesse processo, ao introduzir temas como propriedade intelectual, sustentabilidade territorial e economia da cultura nos currículos de licenciatura, preparando futuros educadores para atuarem como agentes de transformação regional.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados analisados no estudo de caso do Vale dos Vinhedos, combinados à revisão bibliográfica e documental, demonstram que a aderência entre Indicações Geográficas (IGs), Propriedade Intelectual (PI) e Transferência de Tecnologia (TT) é não apenas possível, mas desejável e estratégica, especialmente em contextos de valorização territorial, inovação e sustentabilidade.

7.1 IGS COMO ESTRATÉGIA DE PROPRIEDADE INTELECTUAL COLETIVA

No sistema de propriedade intelectual, as IGs se destacam por sua natureza coletiva, territorializada e simbólica. Conforme define a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (WIPO, 2021), as IGs são formas de proteção que “conectam qualidade e reputação do produto à sua origem geográfica”, representando um ativo intangível construído socialmente, cuja proteção depende tanto da qualidade técnica quanto da organização coletiva dos produtores.

Nesse sentido, o caso do Vale dos Vinhedos confirma a efetividade da IG como mecanismo de proteção jurídica da identidade territorial, com impacto direto na valorização econômica e cultural dos vinhos produzidos na região. Ao obter o reconhecimento como Indicação de Procedência (2002) e, posteriormente, como Denominação de Origem (2012), os produtores do Vale ativaram um dispositivo legal que articula qualidade, procedência e governança territorial, dentro dos marcos estabelecidos pela Lei nº 9.279/1996, que regula os direitos de propriedade industrial no Brasil (INPI, 2025).

7.2 TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA NO SETOR AGRÍCOLA E SUA RELEVÂNCIA PARA AS INDICAÇÕES GEOGRÁFICAS

Os resultados também indicam que a TT, quando incorporada com base em princípios territoriais e culturais, pode fortalecer a autenticidade e a competitividade das IGs. Essa aderência não ocorre de forma automática, mas por meio de políticas intencionais de articulação entre os produtores locais e as instituições científicas e tecnológicas.

No Vale dos Vinhedos, a Embrapa Uva e Vinho exerce papel crucial nesse processo, ao oferecer suporte técnico para controle microbiológico, viticultura de precisão e análise de solo, sem romper com os padrões estabelecidos no caderno técnico da IG (EMBRAPA UVA E VINHO, [s.d.]).

A Transferência de Tecnologia (TT) no setor agrícola tem se consolidado como um instrumento estratégico para promover inovação, aumentar a competitividade e garantir a sustentabilidade produtiva. No Brasil, especialmente em regiões onde predominam Indicações Geográficas (IGs), a TT desempenha um papel fundamental ao articular conhecimentos científicos e saberes tradicionais, assegurando a qualidade, a tipicidade e o valor agregado de produtos vinculados ao território.

A TT envolve ações voltadas ao acesso, difusão e adaptação de tecnologias, produtos e serviços desenvolvidos pela pesquisa agropecuária, tendo como base a interação com instituições de assistência técnica e extensão rural. No caso do Estado do Amapá, por exemplo, a atuação da Embrapa, por meio de setores de prospecção de demandas e implementação da agenda tecnológica, tem mobilizado parceiros estratégicos e promovido a participação ativa dos produtores na incorporação de inovações adaptadas às condições locais. Essa dinâmica fortalece a capacidade produtiva e amplia as oportunidades de inserção competitiva nos mercados regionais e internacionais (EMBRAPA, [s.d.]).

Nas cadeias agrícolas protegidas por IGs, a TT adquire uma dimensão ainda mais relevante. Isso porque tais produtos dependem não apenas da produtividade, mas da manutenção dos atributos que os vinculam ao seu território de origem como terroir, práticas culturais e métodos de produção. A integração de tecnologias de rastreamento, certificação e boas práticas agrícolas permite, assim, garantir a autenticidade e a reputação dos produtos, além de atender às crescentes exigências de consumidores e importadores quanto à qualidade e à segurança alimentar.

Conforme apontam Ferreira e Silva (2019), a difusão de inovações no meio rural não deve ser compreendida apenas como um processo linear de transferência de conhecimentos da pesquisa para o campo, mas como uma construção coletiva, na qual diferentes atores — produtores, pesquisadores, cooperativas e associações — interagem e compartilham responsabilidades no processo de inovação. Essa abordagem colaborativa é particularmente estratégica nas regiões com IGs, uma vez que a proteção coletiva exige mecanismos de governança capazes de articular inovação tecnológica, identidade cultural e gestão territorial.

Dessa forma, a TT, ao mesmo tempo em que promove modernização e eficiência, também contribui para o fortalecimento de arranjos produtivos locais, para a valorização de recursos endógenos e para a consolidação das IGs como instrumentos de propriedade intelectual voltados ao desenvolvimento regional.

7.3 PROPRIEDADE INTELECTUAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A análise também mostra que o uso estratégico da PI — no caso, da IG — representa uma oportunidade concreta de promover o desenvolvimento regional baseado em ativos intangíveis. Como argumenta (ANJOS; AGUILAR CRIADO; CALDAS, 2013), as IGs são ferramentas que “transformam a cultura local em vantagem competitiva”, gerando valor a partir da singularidade territorial. No entanto, para que isso ocorra, é fundamental que o conhecimento técnico (científico) e o conhecimento empírico (tradicional) dialoguem de forma equilibrada o que passa necessariamente por processos de formação, TT e governança colaborativa.

Ainda que o Brasil tenha avançado em termos legais com os marcos da Lei da Inovação (nº 10.973/2004) e do Marco Legal da CT&I (nº 13.243/2016), a efetiva inserção das IGs nesse ambiente de inovação tecnológica ainda enfrenta desafios, como a baixa presença de Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs) em regiões rurais e a dificuldade de estabelecer contratos formais de licenciamento ou de cooperação entre universidades e associações locais.

Contudo, experiências como a do Vale dos Vinhedos e também do Café da Mantiqueira e do Queijo Canastra indicam que há viabilidade e impacto positivo quando a PI é entendida como vetor de desenvolvimento e não apenas como mecanismo de proteção legal.

7.4 BLOCKCHAIN E TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA NO VALE DOS VINHEDOS

O Vale dos Vinhedos tem investido de forma contínua em transferência de tecnologia. Além da blockchain para rastrear e assegurar a autenticidade das garrafas, a região tem sido beneficiada por ferramentas desenvolvidas pela Embrapa, como o aplicativo Uzun Uva, que auxilia no diagnóstico de doenças e pragas. Também vêm sendo implementados sistemas de segurança alimentar, como o APPCC (Análise de Perigos e Pontos Críticos de Controle), voltado para garantir boas práticas de fabricação e atender às exigências de mercados internacionais (EMBRAPA, 2023).

A adoção da blockchain no Vale dos Vinhedos insere o território em uma tendência global de digitalização da rastreabilidade no setor vitivinícola. Na Geórgia, produtores registram vinhos com denominação controlada em parceria com a Cardano Foundation. Na Austrália, a tradicional vinícola Penfolds utiliza chips NFC conectados à blockchain para garantir autenticidade em garrafas comercializadas na Ásia. Já na França, startups como a Fidewine aplicam a tecnologia na rastreabilidade de vinhos finos de Bordeaux.

A ferramenta está sendo aplicada por meio da plataforma Origem RS, que possibilita o registro imutável de todas as fases do processo produtivo. Cada garrafa com D.O.V.V. recebe um QR Code exclusivo, permitindo que consumidores consultem informações detalhadas sobre o vinhedo, a safra, as técnicas de vinificação e os certificados de conformidade.

As vinícolas Dom Cândido e Pizzato foram as primeiras a testar a solução com dados da safra de 2022. Em abril de 2025, o projeto foi oficialmente apresentado durante o South Summit Brazil, despertando grande interesse e sendo avaliado como uma experiência bem-sucedida. A expectativa é ampliar o número de produtores participantes ainda em 2025, além de enriquecer o nível de informações disponíveis na blockchain, fortalecendo a confiança dos consumidores e agregando valor ao vinho certificado (GAUCHAZH, 2025).

Além de contribuir para a proteção contra fraudes, esse tipo de solução tecnológica aproxima os consumidores, que passam a acessar, de forma rápida e transparente, toda a trajetória de cada garrafa da vinha à mesa.

7.5 A TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA COMO ESTRATÉGIA TERRITORIAL E O DESAFIO DAS ASSIMETRIAS GLOBAIS

A análise da transferência de tecnologia no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC) e da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI) evidencia um desequilíbrio estrutural nas normas internacionais de propriedade intelectual, historicamente formuladas de modo a privilegiar os interesses das economias desenvolvidas (CORREA, 2014). O Acordo TRIPS, embora contenha dispositivos que mencionam a transferência de tecnologia, foi concebido sob forte influência de países centrais e não

incorporou avanços relevantes discutidos em fóruns como a UNCTAD, incluindo o Código Internacional de Conduta para a Transferência de Tecnologia. Na prática, tais disposições mostraram-se insuficientes para viabilizar o acesso efetivo a tecnologias nos países em desenvolvimento, sobretudo devido à ausência de políticas de suporte e à limitação de capacidades tecnológicas locais para absorver e adaptar inovações (UNCTAD, 2014).

Adicionalmente, a participação dos países em desenvolvimento na OMPI foi, por muito tempo, marcada por uma atuação tímida, priorizando demandas por assistência técnica em detrimento da formulação de regras normativas mais equilibradas (OMPI, 2020).

Iniciativas como o Programa de Desenvolvimento da OMPI, proposto por Argentina e Brasil, representaram uma tentativa relevante de reverter esse quadro, ao buscar integrar desenvolvimento, inovação e propriedade intelectual na agenda internacional (OMPI, 2020; CORREA, 2019). Entretanto, ainda carecem de metodologias claras de acompanhamento e gestão da aquisição tecnológica, o que compromete sua efetividade prática.

Nesse contexto, diversos estudiosos ressaltam que a efetividade da transferência de tecnologia depende de um reposicionamento estratégico dos países em desenvolvimento, tanto em âmbito internacional mediante negociações mais equitativas e revisão de acordos quanto em âmbito nacional, por meio do fortalecimento de capacidades endógenas de inovação (CORREA, 2014). Sem tais avanços, as promessas de acesso à tecnologia tendem a permanecer predominantemente retóricas.

8 CONCLUSÃO

Este trabalho demonstrou que a articulação entre Indicações Geográficas (IGs) e Transferência de Tecnologia (TT) configura uma estratégia robusta de desenvolvimento territorial, ao mesmo tempo em que preserva a autenticidade, a tipicidade e a qualidade dos produtos. Ao posicionar a IG como um ativo de Propriedade Intelectual (PI) de natureza coletiva e territorial, e a TT como um conjunto de mecanismos que viabilizam a adaptação da ciência e da inovação às realidades locais.

A análise do Vale dos Vinhedos mostrou que a cooperação entre Aprovale, Embrapa Uva e Vinho e universidades (UFRGS, UCS) viabiliza rotinas de TT compatíveis com os requisitos da DO, como viticultura de precisão, controle microbiológico e rastreabilidade, reforçando reputação e competitividade sem romper com o *terroir*.

Do ponto de vista jurídico-institucional, o Marco Legal da Inovação oferece o arcabouço para que associações gestoras de IGs e ICTs celebrem convênios, acordos de licenciamento e projetos cooperativos, favorecendo a difusão de conhecimentos e a internalização de capacidades nos produtores. Tais instrumentos, quando orientados por governança colaborativa e métricas de desempenho, traduzem a TT



em ganhos concretos de qualidade, conformidade e posicionamento de mercado, como observado no caso analisado.

No contexto internacional, a literatura crítica sobre os TRIPS e o desenvolvimento destaca que políticas eficazes de transferência de tecnologia não dependem apenas de normas multilaterais mais justas, mas, principalmente, da construção de capacidades endógenas para a absorção e adaptação de tecnologias. Nesse sentido, enfatiza-se a importância de métodos de prospecção, roadmaps e uma gestão estratégica da propriedade intelectual voltada para o desenvolvimento sustentável.

Conclui-se, portanto, que a integração entre Indicações Geográficas (IG) e Transferência de Tecnologia (TT) está plenamente alinhada às aprendizagens esperadas nessa área, ao estruturar marcos e instrumentos de TT coerentes com a propriedade intelectual, organizar redes de cooperação entre ciência, produtores e mercado, mensurar impactos em qualidade, reputação e captura de valor, e fortalecer as capacidades locais para a inovação contínua. Ao transformar conhecimento em valor territorial por meio de uma governança participativa, a TT deixa de ser um processo de difusão linear e passa a constituir-se como uma dinâmica co-construída de desenvolvimento regional sustentável e competitivo.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Flávio Sacco dos; AGUILAR CRIADO, Encarnación; CALDAS, Nádia Velleda. Indicações geográficas e desenvolvimento territorial: um diálogo entre a realidade europeia e brasileira. *Dados, Revista de Ciências Sociais*, 56 (1), p. 207-236. Mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582013000100009>
- APROVALE – Associação dos Produtores de Vinhos Finos do Vale dos Vinhedos. *Caderno de Especificações Técnicas: Indicação de Procedência Vale dos Vinhedos*. Bento Gonçalves: Aprovale, 2002.
- APROVALE – Associação dos Produtores de Vinhos Finos do Vale dos Vinhedos. *Caderno de Especificações Técnicas: Denominação de Origem Vale dos Vinhedos*. Bento Gonçalves: Aprovale, 2012.
- APROVALE – Associação dos Produtores de Vinhos Finos do Vale dos Vinhedos. Site institucional. Disponível em: <https://www.valedosvinhedos.com.br>. Acesso em: 27 set. 2025.
- ASSOCIAÇÃO DOS PRODUTORES DE VINHOS FINOS DO VALE DOS VINHEDOS (APROVALE). *Relatório de gestão 2022*. Bento Gonçalves: APROVALE, 2022. Disponível em: <https://www.valedosvinhedos.com.br/>. Acesso em: 23 set. 2025.
- BIADLENG, E. Transferencia de tecnología y el Acuerdo sobre los ADPIC. In: OMC. *Análisis de la transferencia de tecnología en la OMC*. 2008. p. 45.
- BRASIL. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm. Acesso em: 23 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação, e altera as Leis nºs 10.973/2004, 6.815/1980, entre outras. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 12 jan. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm. Acesso em: 23 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). *Indicações geográficas: panorama e perspectivas*. Brasília: MAPA, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/>. Acesso em: 23 set. 2025.
- BRITO, Zelita Marinho de; OLIVEIRA, Raimundo Correa de; BARBOZA, Ricardo da Silva; KIELING, Antonio Claudio. A Indicação Geográfica como direito de propriedade intelectual: desafios e perspectivas jurídicas no caso da farinha de Uarini. *Cad. Pedagogia*, v. 22, n. 7, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n7-290.
- CAPANEMA, Luiza M.; ZACKIEWICZ, Mauro; MELLO, Loiva Maria Ribeiro de; CAETANO, Sílvia Freitas; GIANONI, Cecília; TONIETTO, Jorge. *Avaliação de impactos multidimensionais de Indicações Geográficas: o caso do Vale dos Vinhedos, Rio Grande do Sul*. 2013. Disponível em: <http://www.iea.sp.gov.br/ftp/iea/publicar/rea2013-2/rea4.pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.
- CENTER, J. *Análisis del programa de la OMPI para el desarrollo: implicaciones para América Latina*. Buenos Aires: Fundación Centro de Estudios Internacionales, 2008. p. 2.



CENTRO DE TECNOLOGIA DE ALIMENTOS – INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL. Pesquisa e desenvolvimento na produção de tequila: fermentação, leveduras e destilação. Cidade do México, 2021. Disponível em: <https://www.ipn.mx/cta/pesquisa-tequila>. Acesso em: 23 set. 2025.

COMITÉ CHAMPAGNE. Stronger together: rapport d'impact 2025. Épernay, 2025. Disponível em: https://www.champagne.fr/system/files/2025-04/Rapport%20d%27impact%202025_EN_versioninteracti ve_web-light_def_0.pdf. Acesso em: 24 set. 2025.

CONSEJO REGULADOR DEL TEQUILA (CRT). Denominación de Origen Tequila. CRT – Consejo Regulador del Tequila. Disponível em: <https://www.crt.org.mx/en/appellation-of-origin/>. Acesso em: jul. 2025.

CONSORZIO TUTELA PARMIGIANO REGGIANO. Tecnologias aplicadas na produção do Parmigiano Reggiano: transferência e inovação. Reggio Emilia, 2020. Disponível em: <https://www.parmigianoreggiano.it/tecnologia>. Acesso em: 23 set. 2025.

CORREA, C. M. Acceso a tecnologías en el contexto del Acuerdo sobre los ADPIC. Documento de trabajo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2004. p. 10.

CORREA, C. M. Intellectual Property and Development: Understanding the Interfaces. Cheltenham: Edward Elgar, 2014.

CORREA, C. M. Innovation and Technology Transfer. Geneva: South Centre, 2019.

CORRÊA, Sueli José Pereira; NEJAIM, Vinícius Marques; ABUD, Ana Karla de Souza; BARRETTO, Lília Calheiros de Oliveira; BARBOSA, João Batista; OLIVEIRA JÚNIOR, Antonio Martins de. Implementação e governança da Indicação Geográfica no Brasil: uma revisão. Revista Geográfica de América Central, [S.l.], n. 72, jan./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.15359/rgac.72-1.7>.

CYSNE, M. do R. de F. P. Transferência de tecnologia entre a universidade e a indústria. Encontros Bibli, Florianópolis, v. 10, n. 20, p. 54-74, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2005v10n20p54>. Acesso em: 18 jul. 2019.

DANTAS, Euler. Ações de transferência de tecnologia como estratégia para fortalecer as cadeias curtas de comercialização na agricultura familiar. Embrapa, 2020. Disponível em: <https://www.embrapa.br>. Acesso em: 27 set. 2025.

EMBRAPA. Transferência de tecnologia. [s.d.]. Disponível em: <https://www.embrapa.br/transferencia-de-tecnologia>. Acesso em: 24 set. 2025.

EUROPEAN UNION. European Commission e Ambrosia Data-base. Porto / Oporto – Denominação de Origem Protegida (PDO). Disponível em: <https://ec.europa.eu/agriculture/eambrosia/>. Acesso em: jul. 2025.

FANTE, C.; DALLABRIDA, V. Governança territorial em experiências de Indicação Geográfica: análises e prospecções. DRd - Desenvolvimento Regional em Debate, 6(2), 228-246, 2016. <https://doi.org/10.24302/drd.v6i2.1201>

FERREIRA, M. A. M.; SILVA, R. O. Extensão rural e difusão de inovações: desafios e perspectivas para o desenvolvimento rural no Brasil. Revista de Economia e Sociologia Rural, v. 57, n. 3, p. 345-364, 2019.



Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/Pjz4mbbbKwDz8Vm4sbDY7mR/?lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2025.

FRONZAGLIA, T.; GALILEU, V.; GUEDES, F. Dinâmicas de atores em PD & I: aprendizagem e transbordamento na construção de indicação. XIV Congresso Latino-Iberoamericano de Gestión Tecnológica. Lima–Peru, 19-21/10/2011. <http://congreso.pucp.edu.pe/altec2011/>

GAUCHAZH. Lançada há um ano, tecnologia que torna vinhos tokenizados e rastreia rótulos será reestruturada para receber novos interessados. Gauchazh / Pioneiro (ClicRBS), ago. 2025. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/economia/noticia/2025/08/lancada-ha-um-ano-tecnologia-que-torna-vinhos-tokenizados-e-rastreia-rotulos-sera-reestruturada-para-receber-novos-interessados-cme013eqm00zj012xq2fhui32.htm>. Acesso em: 24 set. 2025.

INPI – Instituto Nacional da Propriedade Industrial. Reconhecimento da Indicação de Procedência “Vale dos Vinhedos” (RPI nº 1172, 14 maio 2002). Caderno de Especificações Técnicas. Disponível em: <https://www.gov.br/inpi/pt-br>. Acesso em: 27 set. 2025.

INPI – Instituto Nacional da Propriedade Industrial. Reconhecimento da Denominação de Origem “Vale dos Vinhedos” (RPI nº 2178, 04 set. 2012). Caderno de Especificações Técnicas. Disponível em: <https://www.gov.br/inpi/pt-br>. Acesso em: 27 set. 2025.

INPI. Manual de Indicações Geográficas. Disponível em: <https://manualdeig.inpi.gov.br/projects/manual-de-indicacoes-geograficas/wiki>. Acesso em: 24 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DO VINHO (IBRAVIN). Panorama da vitivinicultura brasileira 2023. Bento Gonçalves: IBRAVIN, 2023. Disponível em: <https://www.ibravin.org.br/>. Acesso em: 23 set. 2025.

INSTITUTO DOS VINHOS DO DOURO E DO PORTO (IVDP). Instituto dos Vinhos do Douro e do Porto. Peso da Régua: IVDP, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ivdp.pt/>. Acesso em: 24 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DA PROPRIEDADE INDUSTRIAL (Brasil). Dossiê técnico: Vale dos Vinhedos – Denominação de Origem. Rio de Janeiro: INPI, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/inpi/pt-br/assuntos/indicacoes-geograficas>. Acesso em: 23 set. 2025.

LOZANO, Olga. Análisis de las normativas internacionales sobre la transferencia de tecnología: incidencia en Cuba. Revista de Direito GV, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 407–428, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1808-24322011000200006>. Acesso em: 23 set. 2025.

NIEDERLE, P.; BRUCH, K.; VIEIRA, A. Reconfigurações institucionais nos mercados agroalimentares: a construção dos Regulamentos de Uso das Indicações Geográficas para vinhos no Brasil. Mundo Agrário, 17(36), 1-22, 2016. http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAe033https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

ODRIOZOLA, M. Transferencia de tecnología y propiedad intelectual: una visión desde el Sur. Revista Jurídica do Uruguay, Montevideo, v. 1, n. 2, p. 165, 2005.

OMC. Acordo sobre os Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio (TRIPS). Marrakesh, 15 abr. 1994. In: Ato Final que incorpora os resultados da Rodada Uruguai de Negociações Comerciais Multilaterais. Organização Mundial do Comércio. Disponível em: https://www.wto.org/portuguese/docs_p/legal_p/27-trips_p.htm. Acesso em: 23 set. 2025.



OMPI. Indicações geográficas. [S.l.]: Organização Mundial da Propriedade Intelectual, 2022. Disponível em: [https://www.wipo.int/pt/web/ipday/2022/toptips/geo_indications#:~:text=Indica%C3%A7%C3%B5es%20geogr%C3%A1ficas%20\(IG\)%20s%C3%A3o%20direitos,atribu%C3%ADdas%20a%20esta%20origem%20geogr%C3%A1fica](https://www.wipo.int/pt/web/ipday/2022/toptips/geo_indications#:~:text=Indica%C3%A7%C3%B5es%20geogr%C3%A1ficas%20(IG)%20s%C3%A3o%20direitos,atribu%C3%ADdas%20a%20esta%20origem%20geogr%C3%A1fica). Acesso em: 24 set. 2025.

PORTUGAL. Ministério da Agricultura. Vinho do Porto. Portal da Agricultura, 2024. Disponível em: <https://agricultura.gov.pt/portal/en/w/en-vinho-do-porto>. Acesso em: 24 set. 2025.

TONIETTO, Jorge. Indicação geográfica de vinhos no Brasil: aspectos técnicos e potencialidade. Bento Gonçalves: Embrapa Uva e Vinho, 2007.

UNCTAD – United Nations Conference on Trade and Development. Transfer of technology and knowledge sharing for development: science, technology and innovation issues for developing countries. Geneva: United Nations, 2014. Disponível em: https://unctad.org/system/files/official-document/dtlstict2013d8_en.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

VALDUGA, Vander; OLIVEIRA, Braulio. Enoturismo no Vale dos Vinhedos/RS: uma análise da oferta e da demanda turística. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO – ANPTUR, 10., 2013, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ANPTUR, 2013. Disponível em: <https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/12/3.pdf>. Acesso em: 27 set. 2025.

VERDI, A. R. As estratégias do enoturismo na governança da vitivinicultura no estado de São Paulo. In: PIRES, E. L. S., ed. Governança de territórios em desenvolvimentos desiguais: uma análise crítica [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022, p. 595-616. ISBN: 978-65-5954-252-9. <https://doi.org/10.7476/9786559542529.0026>.

WORLD INTELLECTUAL PROPERTY ORGANIZATION (WIPO). World Intellectual Property Indicators 2021. Geneva: WIPO, 2021. Disponível em: <https://www.wipo.int/publications/en/details.jsp?id=4515>. Acesso em: 23 set. 2025.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ENTRE CONQUISTAS E RETROCESSOS: A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL NO BRASIL E OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO INSTITUCIONAL**BETWEEN ACHIEVEMENTS AND SETBACKS: THE TRAJECTORY OF RACIAL EQUALITY POLICIES IN BRAZIL AND THE CHALLENGES OF INSTITUTIONAL IMPLEMENTATION** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-017>**Thereza Raquel de Moraes Pinheiro Horta Coelho**

Especialista em Direito da Criança e do Adolescente e Políticas Públicas - Faculdade Facuminas

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Assistência Social de Barbalha/CE

E-mail: therezaraquel01@gmail.com

ORCID: 0009-0008-4427-3381

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6806232320679163>**José Leonardo Libório Alves**

Especialista em Comércio Exterior – Faculdade Iguaçú

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Assistência Social de Barbalha/CE

E-mail: leonardoberlin.21.18@gmail.com

ORCID: 0009-0001-0748-1308

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1728163182417823>**Janaina Zildéia da Silva Paiva**

Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia – Universidade Federal do Amazonas

Vínculo Institucional: Bolsista e Coordenadora de Pesquisa do Programa de Desenvolvimento Científico

Tecnológico e Regional - Nível C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(CNPq), da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e da

Universidade Federal do Cariri (UFCA).

E-mail: janaina.paiva@ufca.edu.br

ORCID: 0000-0002-3107-8172

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1997699237259127>**RESUMO**

O artigo analisa a trajetória das políticas públicas de promoção da igualdade racial no Brasil, examinando seus avanços, retrocessos e desafios de efetivação institucional. A pesquisa adota abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, baseada em revisão bibliográfica e análise documental de marcos legais, relatórios institucionais e dados estatísticos recentes. A partir das contribuições de Almeida (2019) e Munanga (2005), a investigação identifica que o racismo estrutural permanece como elemento organizador das desigualdades sociais, limitando o alcance das políticas afirmativas, mesmo diante de importantes conquistas normativas, como o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei de Cotas. Os resultados revelam que, embora a inclusão educacional e o reconhecimento jurídico tenham avançado desde os anos 2000, o desmonte institucional pós-2016 comprometeu a continuidade das políticas de promoção da equidade racial. Observa-se também a necessidade de políticas intersetoriais que articulem educação, trabalho, saúde e segurança pública sob perspectiva antirracista, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU. Conclui-se que a efetivação da igualdade racial exige compromisso político contínuo, monitoramento social e fortalecimento da participação dos movimentos negros. A pesquisa contribui ao integrar análise teórica, jurídica e empírica, evidenciando tensões entre norma e prática, e sugerindo a ampliação de estudos regionais sobre a implementação e o impacto das ações afirmativas no país.



Palavras-chave: Racismo estrutural; Políticas afirmativas; Justiça social.

ABSTRACT

This article analyzes the trajectory of public policies for the promotion of racial equality in Brazil, examining their advances, setbacks, and institutional implementation challenges. The research adopts a qualitative, descriptive, and exploratory approach, based on a bibliographic review and documentary analysis of legal frameworks, institutional reports, and recent statistical data. Drawing on the works of Almeida (2019) and Munanga (2005), the study identifies structural racism as a persistent factor shaping social inequalities and constraining the effectiveness of affirmative policies, despite significant legal achievements such as the Racial Equality Statute and the Quota Law. The results indicate that, although educational inclusion and legal recognition have advanced since the 2000s, the institutional dismantling that began after 2016 weakened the continuity of racial equity programs. The study also highlights the need for intersectoral strategies integrating education, labor, health, and public security under an antiracist perspective, in line with the United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development. It concludes that the consolidation of racial equality requires ongoing political commitment, social monitoring, and the active participation of Black movements. The research contributes by integrating theoretical, legal, and empirical dimensions, revealing the tension between law and practice, and suggesting further regional studies on the implementation and impacts of affirmative actions across Brazil.

Keywords: Structural racism; Affirmative policies; Social justice.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é reconhecido como uma das sociedades mais plurais e multirraciais do mundo. Sua formação social é marcada por uma extraordinária diversidade de origens, memórias e trajetórias, que se entrelaçam na construção de uma identidade coletiva complexa e em constante transformação. A presença de milhões de descendentes de africanos, trazidos pela diáspora, conferiu ao país uma profundidade histórica e cultural ímpar, cuja compreensão demanda olhares múltiplos — econômicos, políticos, culturais e sociológicos.

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 55,5% dos brasileiros se autodeclaram pretos ou pardos. Esse dado reafirma que a população negra constitui a maioria nacional, mas seu significado ultrapassa a dimensão estatística: trata-se de um elemento fundante da cultura, das linguagens e das formas de resistência que moldam o Brasil (IBGE, 2023).

Nesse contexto, promover a igualdade racial não é apenas uma questão de justiça social, mas de consolidação da própria democracia. Garantir a participação plena da população negra nas políticas públicas e no usufruto dos recursos coletivos significa afirmar a diversidade como valor estruturante do Estado democrático de direito.

A identidade negra, como toda identidade, é um processo social, histórico e dinâmico. No caso brasileiro, ela se constrói nas tensões entre o reconhecimento e a negação, entre o mito da harmonia racial e a persistência das desigualdades (HOLANDA, 2003; GONÇALVES, 2011). Conforme observa Hall (2006), as identidades são móveis, formadas na articulação entre experiências e representações. Já Canclini (2008) interpreta a cultura como um espaço híbrido, no qual saberes e práticas se misturam, gerando novas formas de existência. Assim, gênero, classe e raça não apenas posicionam sujeitos no espaço social, mas também configuram modos de sentir, pensar e agir.

Para Freire (1996), a diversidade é essência da condição humana e fonte de criação e resistência. Santos (2008) amplia essa perspectiva ao propor a ideia de uma “gramática do tempo”, na qual os sujeitos reinventam suas existências frente às estruturas que buscam aprisioná-los.

Sob o olhar científico, Gilroy (2001) demonstra que a raça carece de fundamento biológico, embora possua densidade política e simbólica nas relações sociais. É justamente por meio dessa categoria que se organizam privilégios, exclusões e hierarquias. Nesse sentido, as desigualdades raciais no Brasil são estruturais e profundamente enraizadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) reforçam essa compreensão ao definir raça como uma construção social derivada das relações historicamente tensas entre brancos e negros, muitas vezes disfarçadas sob o mito da cordialidade.

Entre os marcos das políticas públicas de promoção da igualdade racial, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) representa um divisor de águas na democratização do acesso ao ensino superior. Ao reservar vagas em universidades federais para estudantes de escolas públicas, com critérios de renda e pertencimento étnico, essa lei promoveu uma mudança expressiva: entre 2010 e 2020, o número de estudantes negros nas instituições públicas cresceu de 30% para mais de 50% (IBGE, 2022). Ainda assim, a inclusão educacional, isoladamente, não rompe o ciclo das desigualdades.

Almeida (2019) ressalta que o racismo no Brasil é estrutural, pois se reproduz nas instituições, nas práticas cotidianas e nos valores culturais. Dessa forma, políticas pontuais não bastam para dismantlar suas raízes. Munanga (2005) converge nesse entendimento ao afirmar que a desigualdade racial não decorre apenas da pobreza, mas de um sistema histórico de marginalização presente na educação, na saúde, no trabalho e na justiça. Os dados confirmam essa realidade: mesmo com maior escolarização, pessoas negras recebem salários inferiores aos de pessoas brancas com o mesmo nível de instrução (IPEA, 2020). Além disso, 75% das vítimas de homicídios no país são negras, índice este que evidencia a seletividade racial da violência (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023).

A partir de 2016, contudo, observou-se uma retração significativa das políticas de igualdade racial. O avanço de pautas neoliberais e conservadoras resultou no desmonte institucional de estruturas e na redução drástica de recursos destinados à área (ALMEIDA, 2019). O impacto foi imediato: enfraquecimento dos órgãos de promoção da igualdade racial e estagnação de programas fundamentais.

Apesar dos avanços conquistados, o enfrentamento ao racismo estrutural continua sendo um desafio imenso e contínuo. Superá-lo requer compromisso político permanente, articulação entre Estado e sociedade civil e políticas públicas sustentadas por evidências e pela mobilização dos movimentos negros.

Considerando que o Brasil abriga a maior população negra fora da África, torna-se urgente refletir sobre os caminhos, retrocessos e perspectivas das políticas de igualdade racial. Este artigo propõe, portanto, uma análise crítica desses processos, destacando o papel dos marcos legais — como o Estatuto da Igualdade Racial, as ações afirmativas e a Lei de Cotas — como instrumentos fundamentais na construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

2 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, visando compreender de maneira detalhada os mecanismos e desafios que atravessam as políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial no Brasil. O enfoque qualitativo foi escolhido por permitir apreender processos sociais complexos, nos quais dimensões históricas, culturais e institucionais se entrelaçam de forma indissociável, não podendo ser adequadamente captadas por indicadores puramente numéricos. A vertente descritiva possibilitou mapear com clareza as características das políticas públicas, seus objetivos, instrumentos

normativos e repercussões sociais tangíveis, enquanto a dimensão exploratória abriu espaço para identificar lacunas, tendências emergentes e oportunidades de aperfeiçoamento no campo da equidade racial. Pode-se imaginar a investigação como um microscópio social: ele amplia camadas invisíveis, revelando detalhes sutis que passariam despercebidos em uma análise superficial.

O estudo baseou-se em revisão bibliográfica sistemática e análise documental abrangente, incluindo fontes primárias e secundárias. A revisão bibliográfica considerou obras de referência consagradas na esfera de Políticas Públicas de Inclusão e Igualdade Racial, incorporando as contribuições teóricas e críticas de Almeida (2019) e Munanga (2005) cujas reflexões estruturam o núcleo interpretativo da análise. Esses autores foram selecionados pela profundidade crítica de seus diagnósticos sobre racismo estrutural, políticas afirmativas e práticas de inclusão, fornecendo um aparato conceitual robusto. Além disso, foram examinados artigos científicos, ensaios acadêmicos e capítulos de livros que abordam trajetórias históricas da população negra, estratégias de resistência coletiva e impactos sociais de programas governamentais de inclusão.

A análise documental concentrou-se em instrumentos legais e normativos de alcance nacional e internacional, incluindo legislações brasileiras sobre educação, ações afirmativas, igualdade racial e inclusão social, assim como relatórios da ONU sobre direitos humanos, desigualdades estruturais e equidade racial. Essa abordagem permite confrontar a teoria com a prática normativa, revelando não apenas o que o direito prevê, mas como essas normas se materializam, ou falham em se materializar, nas ações institucionais e políticas públicas.

No âmbito educacional, a pesquisa analisou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, buscando identificar correspondências entre as normas pedagógicas e a implementação de ações afirmativas nas instituições de ensino. A investigação também avaliou os marcos legais do ensino superior, com destaque para a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), permitindo verificar o alcance das políticas de inclusão no contexto acadêmico e aferir se os objetivos normativos refletiam impactos concretos na experiência educacional de estudantes negros.

O procedimento metodológico envolveu leitura crítica, codificação temática e sistematização das obras acadêmicas e publicações científicas, objetivando extrair conceitos-chave, padrões teóricos recorrentes e evidências empíricas sobre a promoção da igualdade racial. A codificação temática organizou os dados em categorias como: (i) políticas afirmativas; (ii) legislação e direitos; (iii) desigualdades estruturais; (iv) práticas pedagógicas inclusivas; e (v) desafios institucionais. Essa estruturação permitiu construir uma análise integrada, revelando interconexões entre direito, política e realidade social, evidenciando tensões e lacunas frequentemente invisíveis à primeira vista.

A pesquisa adotou ainda uma perspectiva histórico-comparativa, examinando a evolução das políticas de igualdade racial no Brasil ao longo das últimas décadas, destacando rupturas e continuidades, especialmente no período pós-2016, marcado por desmonte institucional e restrições orçamentárias. Esse enfoque histórico evidenciou como decisões políticas, conjunturas econômicas e ideologias dominantes moldam tanto a formulação quanto a implementação de políticas públicas, mostrando que a eficácia dessas iniciativas depende simultaneamente de seu desenho normativo e de sua articulação institucional e social.

Adicionalmente, a investigação incorporou uma perspectiva crítica interpretativa, avaliando não apenas a existência formal das políticas, mas também sua efetividade e coerência com os objetivos de justiça racial e inclusão social. Para isso, a análise confrontou legislação vigente com dados estatísticos, relatórios de órgãos públicos e indicadores socioeconômicos, permitindo aferir impactos concretos das ações afirmativas, especialmente nos campos da educação, trabalho e segurança social.

Em síntese, a metodologia combina revisão bibliográfica criteriosa, análise documental detalhada e abordagem crítico-interpretativa, oferecendo um panorama abrangente e contextualizado das políticas públicas de igualdade racial no Brasil. Ao integrar perspectivas teóricas, normativas e empíricas, a pesquisa fornece uma base sólida para avaliar a consonância entre teoria, legislação e prática institucional, identificar lacunas e retrocessos, além de propor estratégias eficazes para promoção de direitos, equidade e justiça social, com atenção particular à população negra no contexto contemporâneo brasileiro.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

As políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial no Brasil marcam historicamente a tentativa de reparar disparidades socioestruturais profundamente enraizadas por séculos de exclusão da população negra. Contudo, o racismo estrutural institucionalizado limita de forma notória a capacidade dessas políticas de gerar transformações duradouras. A análise crítica de instrumentos normativos, estatísticas oficiais e produção acadêmica evidencia a trajetória de avanços institucionais iniciada nos anos 2000, seguida por períodos de estagnação e retrocessos subsequentes.

O estatuto da igualdade racial, Lei nº 12.288/2010, funciona como um instrumento legal estratégico de implementação de direitos fundamentais, definindo diretrizes para promover direitos da população negra em educação, saúde, trabalho e cultura. Todavia, Almeida (2019) ressalta que a mera promulgação de legislação não assegura a concretização da justiça racial, pois as estruturas sociais mantêm privilégios sistemicamente racializados e perpetuam a marginalização de corpos negros. É como se se plantasse uma árvore em solo árido: mesmo que a semente seja de qualidade, ela só floresce plenamente quando o terreno está preparado para nutrir suas raízes.

Entre as medidas afirmativas, a política de cotas raciais no ensino superior, formalizada pela Lei nº 12.711/2012, representa uma das iniciativas mais expressivas na redução de desigualdades educacionais

historicamente acumuladas. O IBGE (2022) registra que a participação de estudantes negros em universidades públicas saltou de 30% em 2010 para mais de 50% em 2020. Este avanço vai além do acesso à educação; simboliza um gesto concreto de reparação histórica estruturada, como destaca Munanga (2005). Ainda assim, a inclusão educacional não se converteu plenamente em mobilidade socioeconômica ascendente.

O IPEA (2020) mostra que, mesmo com escolaridade elevada, indivíduos negros recebem, em média, apenas 56% da remuneração comparativa dos trabalhadores brancos. Este descompasso reforça a perspectiva de Almeida (2019), que vê o racismo estrutural atravessando todas as dimensões da vida social e erigindo barreiras sistêmicas à equidade racial.

A conjuntura política pós-2016 agravou ainda mais essas disparidades. O Estado desarticulou as políticas de igualdade racial, enfraquecendo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e reduzindo significativamente os orçamentos destinados a programas voltados à população negra. Esse desmonte ocorreu em paralelo a discursos públicos que negam ou minimizam o racismo, corroendo o armazém institucional de enfrentamento à discriminação (CARNEIRO, 2011).

Neste contexto, os desafios contemporâneos exigem mais do que a manutenção das políticas existentes. O Estado deve investir em intervenções intersetoriais integradas, articulando educação, saúde, segurança pública e desenvolvimento econômico com recorte racial em todas as esferas governamentais — federal, estadual e municipal. Apenas políticas robustas, implementadas efetivamente nos territórios mais periféricos e vulnerabilizados, conseguirão enfrentar o genocídio da juventude negra, a violência policial seletiva e o racismo institucionalizado que marcam a sociedade brasileira.

Superar essas desigualdades requer reestruturar profundamente as bases institucionais e culturais do Estado, apoiando-se em políticas públicas contínuas e coordenadas com os movimentos sociais negros, que persistentemente protagonizam a luta por justiça e reconhecimento.

A leitura à luz dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU reforça esta necessidade premente. O ODS 4, focado em educação de qualidade; o ODS 10, dedicado à redução das desigualdades; e o ODS 16, que propõe instituições eficazes e justas, indicam a urgência de consolidar políticas afirmativas que abarquem dimensões racial, sexual e de gênero. Dessa forma, a igualdade racial deve ocupar posição central nas agendas de desenvolvimento sustentável, garantindo que diversidade e justiça social sustentem o projeto de governança democrática brasileira.

Em síntese, embora os avanços das últimas décadas sejam inegáveis, as políticas públicas de igualdade racial não desconstruíram integralmente as infraestruturas sociopolíticas que sustentam o racismo estrutural. A efetivação da justiça racial exige compromisso duradouro, unindo Estado e sociedade para construir um Brasil verdadeiramente plural, equitativo e antirracista.

4 CONCLUSÃO

A análise das políticas públicas de igualdade racial no Brasil evidencia um percurso marcado por avanços institucionais e normativos significativos, especialmente a partir do início do século XXI. Destacam-se o Estatuto da Igualdade Racial e a implementação de ações afirmativas, como as cotas raciais no ensino superior. Essas iniciativas não apenas reconhecem formalmente desigualdades históricas, mas também constituem esforços concretos de reparação diante da exclusão secular da população negra. Tais medidas podem ser compreendidas como a semeadura de um terreno antes árido, cujo florescimento pleno depende de cuidados contínuos e articulação institucional constante.

Todavia, apesar desses progressos, as limitações das políticas tornam-se evidentes. O racismo estrutural persiste, moldando relações sociais, econômicas e institucionais em múltiplos níveis. Como observa Almeida (2019), o racismo no Brasil não ocorre de forma episódica ou isolada; organiza e sustenta a estrutura social, reproduzindo-se mesmo em contextos de aparente neutralidade racial. Além disso, o cenário político recente revela retrocessos preocupantes: órgãos públicos voltados à promoção da igualdade racial sofreram esvaziamento, e programas essenciais foram interrompidos, comprometendo a efetividade e a sustentabilidade das políticas existentes. Dessa forma, os avanços normativos encontram limitações estruturais que exigem análise crítica do contexto político e institucional.

Enfrentar desigualdades raciais requer mais do que medidas pontuais. É necessário um projeto político e social abrangente, capaz de articular ações intersetoriais, reconhecer especificidades raciais e fortalecer a participação dos movimentos sociais negros. A efetivação da igualdade racial depende do enfrentamento direto das estruturas que sustentam o racismo, exigindo compromisso contínuo do Estado e da sociedade. Somente assim, avanços normativos podem se converter em impactos concretos, garantindo que pluralidade e equidade deixem de ser ideais aspiracionais para se tornar realidade vivida por toda a população.

Além disso, essa perspectiva evidencia que justiça e equidade não emergem automaticamente de políticas públicas; exigem vigilância, monitoramento e participação coletiva. A compreensão desses elementos reforça que a construção de uma sociedade democrática e inclusiva constitui um processo contínuo, que se consolida por meio da articulação entre direito, política e práticas sociais.

Retomando os objetivos desta pesquisa, buscou-se analisar a efetividade das políticas públicas de promoção da igualdade racial no Brasil e examinar de que maneira instrumentos normativos, programas afirmativos e práticas institucionais contribuem para a consolidação da equidade racial. Os resultados indicam que, embora tenham ocorrido avanços substantivos, como a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial e a operacionalização das cotas no ensino superior, persistem vulnerabilidades estruturais decorrentes do racismo institucionalizado e da interrupção de políticas estratégicas. A pesquisa contribui ao fornecer uma análise integrada entre fundamentação teórica, regulação jurídica e práticas institucionais,



evidenciando lacunas, tensões e oportunidades de aperfeiçoamento das políticas de inclusão racial. Além disso, recomenda-se que investigações futuras realizem comparações regionais sobre a implementação de políticas afirmativas, bem como avaliem os efeitos de iniciativas intersetoriais e programas de monitoramento sistemático, aprofundando a compreensão sobre estratégias eficazes para promover justiça distributiva e equidade racial em diferentes contextos brasileiros.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.
- BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em: 15 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas Raciais). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 20 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 25 set. 2025.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 out. 2025.
- CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <<https://fbsp.org.br/anuario/2023/>>. Acesso em: 10 out. 2025.
- GILROY, PAUL. O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GONÇALVES, Luiz Eduardo Wanderley. Desigualdade racial e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOLANDA, Heloísa Buarque de. O lugar da cultura. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2003.
- IBGE. Síntese de Indicadores Sociais 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2101979&view=detalhes&utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 12 set. 2025
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022: População autodeclarada por cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>>. Acesso em: 12 out. 2025.
- IPEA. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/portal/retrato/indicadores/renda-pobreza-e-desigualdade/apresentacao>>. Acesso em: 15 out. 2025.



MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.

ONU – Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agenda2030/>>. Acesso em: 20 out. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

A HISTORIOGRAFIA DO IMPÉRIO SOB UM OLHAR MARXISTA: SOBRE CLASSES SOCIAIS E REVOLUÇÃO EM O *TEMPO SAQUAREMA***THE HISTORIOGRAPHY OF THE EMPIRE FROM A MARXIST PERSPECTIVE: ON SOCIAL CLASSES AND REVOLUTION IN O *TEMPO SAQUAREMA*** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-018>**Vânia do Carmo Rocha**

Professora Docente 1 da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), onde realiza atualmente o Pós-doutoramento.

E-mail: vaniadocarmorocha@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3605-9055>

RESUMO

Este texto tem por objetivo refletir sobre as influências marxistas na obra de Ilmar Rohloff de Mattos, *O Tempo Saquarema*. Com enfoque para as contribuições de Caio Prado Jr, Florestan Fernandes, Edward Palmer Thompson e Antonio Gramsci. A intenção é analisar como o pensamento de tais intelectuais contribuíram para a definição do que são os Saquaremas e do que se trata o “tempo saquarema”. Os dois primeiros foram fundamentais para a compreensão da realidade histórica e econômica do Brasil do século XIX para Mattos, os dois últimos forneceram os conceitos que são fundamentais para a definição dos Saquaremas. Desta forma, perceberemos como o uso dos conceitos de classe social e partido político, cunhados originalmente para realidades pós-industrializadas, parecem ser usados por Mattos como estratégia não só de compreensão da política no Brasil Imperial, mas também como uma tentativa de aceleração, de ver o que não se conseguia ver numa realidade não industrializada. Trata-se de um trabalho de história da historiografia, isto é, de análise de um texto que é uma narrativa histórica, da história olhando para si. A metodologia empregada é a de análise teórico-interpretativa, concebendo os fundamentos conceituais que dão sustentação para a obra de Mattos.

Palavras-chave: Marxismos; Historiografia; Classe social; Revolução; Partido político.

ABSTRACT

This text aims to reflect on the Marxist influences in the work of Ilmar Rohloff de Mattos, *O Tempo Saquarema* (The Saquarema Era). It focuses on the contributions of Caio Prado Jr., Florestan Fernandes, Edward Palmer Thompson, and Antonio Gramsci. The intention is to analyze how the thought of these intellectuals contributed to the definition of what the Saquaremas are and what the "Saquarema era" is about. The first two were fundamental to Mattos's understanding of the historical and economic reality of 19th-century Brazil; the latter two provided the concepts that are fundamental to the definition of the Saquaremas. In this way, we will perceive how the use of the concepts of social class and political party, originally coined for post-industrialized realities, seems to be used by Mattos not only as a strategy for understanding politics in Imperial Brazil, but also as an attempt at acceleration, to see what could not be seen in a non-industrialized reality. This is a work of the history of historiography, that is, an analysis of a text that is a historical narrative, of history looking at itself. The methodology employed is that of theoretical-interpretative analysis, conceiving the conceptual foundations that support Mattos's work.

Keywords: Marxism; Historiography; Social class; Revolution; Political party.

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo vamos nos ater à análise de *O Tempo Saquarema* com ênfase nas influências de quatro intelectuais notadamente marxistas para a narrativa. Nesta obra, fruto de seu doutoramento, os dois objetivos de Ilmar Rohloff Mattos são: 1) compreender os procedimentos de edificação do Estado Imperial e de conformação da classe senhorial; 2) estabelecer a relação entre esses dois movimentos, relação esta que só possível por meio da ação consciente e deliberada de uma força social que forja a si mesma como classe dirigente, trata-se dos Saquaremas (Mattos, 2011, p. 14). O livro é dividido em três partes, e na primeira Mattos fala da formação da classe senhorial e da classe dirigente, processo relacionado à moeda colonial em restauração. Na segunda parte o autor trata da ação dos Saquaremas na direção do Estado imperial. Na terceira parte Mattos considera o quanto as limitações impostas à direção saquarema tornavam seu esforço sempre inconcluso.

Se valendo de vasta documentação, como Anais do Parlamento, Relatórios, Legislação e Jornais, Ilmar de Mattos desenvolveu uma obra com profundidade teórica onde – para além da elucidação de dados e fatos, para além de uma narrativa bem articulada – conceitos não são somente ferramentas explicativas, são parte da argumentação de um dos livros que mais impactou as pesquisas sobre o século XIX no Brasil dos 1990 e 2000, os conceitos são manuseados de tal forma que aparentam mesmo condicionar a leitura das fontes. Os conceitos operados por Mattos, como o de *classe social*, de Edward Palmer Thompson, e o de *partido político*, de Antonio Gramsci, são parte fundamental da argumentação desenvolvida por Mattos para elucidar as ações políticas dos Saquaremas. Pois, desde *O Tempo Saquarema* termos como *classe senhorial*, *classe dirigente*, *Coroa*, *Saquaremas* carregam sem si um complexo de informações, emergem como conceitos que ajudam a orientar a compreensão do Brasil do Dezenove. No entanto a base contextual em que tais conceitos são aplicados se fundamenta na forte influência do pensamento de Caio Prado Jr e Florestan Fernandes, tais intelectuais escreveram sobre a realidade brasileira, sua conjuntura histórica a partir da perspectiva do materialismo histórico e dialético. Assim, podemos mensurar a importância de quatro nomes que sobressaem para o que nos importa aqui, podemos ainda organizá-los em dois pares, o primeiro que articula o contexto brasileiro em que se inserem os Saquaremas, e o segundo par que articula conceitos fundamentais para a existência e ação dos Saquaremas na construção de Mattos.

A definição do termo Saquaremas aparece no texto de Mattos em um sentido mais restrito e o termo dirigentes saquaremas em um prisma mais amplo. No panorama mais restrito, concebido como os conservadores fluminenses, notamos que seu alcance temporal, enquanto protagonistas do cenário político imperial, ou, o sentido mais restrito para o *tempo saquarema*, se dá entre os anos 1834 e 1860, entre o Regresso e o Renascer Liberal. No prisma mais amplo, o termo envolveria a totalidade de pessoas implicadas na centralização do Estado imperial desde os princípios de ordem e Civilização, logo, sua existência e sua direção poderiam ter uma extensão que abrange a totalidade do período monárquico, e

talvez para além. Vejamos com Mattos trata o termo. A expressão “Saqueareas” refere-se a uma conjuntura de disputas na Vila de Saquarema, onde os protegidos pelos conservadores foram chamados de Saquaremas, mesmo num sentido pejorativo. Nessa seara, às vésperas do movimento praieiro, os conservadores adquiriram uma coesão em torno de um projeto político, e a adesão ao termo Saquarema como forma de cumprir o papel de particularizar uma política direcionada pelos políticos fluminenses (Mattos, 2011, p. 118-119). Saquaremas são os conservadores fluminenses dirigidos pela “trindade saquarema” – Rodrigues Torres, o futuro Visconde de Itaboraí; Paulino José Soares de Sousa, o futuro Visconde de Uruguai; e Eusébio de Queirós. Eles constituíram o núcleo do grupo que, desde os fins do Período regencial até a década de sessenta do século XIX, imprime “o tom e definir o conteúdo do Estado imperial” (Mattos, 2011, p. 120). Nesse intercurso, ficou estabelecida uma hierarquia que assinala bem a força desse núcleo, com proeminência estavam os Saquaremas, seguidos pelos conservadores de todo Império, e depois os Luzias (Mattos, 2011, p. 121), isto é, os liberais.

Os dirigentes saquaremas são aqueles que estendem sua direção em sentido espacial, e prolongam essa direção em prisma temporal. Num viés amplo, a direção saquarema vai além da década de 70 do século XIX, num sentido que se apegue à importância da autoridade do Estado como promotor de uma Ordem e de uma Civilização. Ao falar de dirigentes saquaremas, Mattos assinala a vitória de um projeto político, não a longevidade de um determinado grupo político. Apesar do destaque ao projeto político, isto é, a direção saquarema, o foco da análise de Mattos é sua realização no forjar da classe senhorial e na constituição do Estado imperial. Os Saquaremas aqui são tomados, portanto, na maneira mais restrita do termo. Não são a elite política analisada por Carvalho (Carvalho, 2003, p. 49). Mesmo que os nomes se confundam – como a já citada “trindade saquarema”. A elite política de Carvalho é concebida a partir de sua formação e de seu treinamento na esfera pública, e foi isso que lhe garantiu homogeneidade, sendo confundida com a alta burocracia. Ela não se porta como emissária direta dos proprietários de terras e escravos – a premissa da definição de elite política por Carvalho é da limitação para articulação da classe proprietária e da grande lavoura de exportação, a fragilidade da coesão das classes sociais permitiu o fortalecimento da burocracia como força política, e ela se fez elite política – por sua considerável autonomia em relação a grande lavoura de exportação escravista se portou como força abolicionista, sendo responsável pelo fim da escravidão (Carvalho, 2003, p. 323).

Os Saquaremas são concebidos por Mattos partindo de um princípio distinto, surgiram como força política com base na junção entre os antigos colonizadores e os colonos, no período da vinda da Corte, firmaram-se na cidade do Rio de Janeiro e na província fluminense, fortaleceram-se politicamente na mesma medida em que o café se alastrava pelo Vale do Paraíba. Como parte da classe senhorial, os Saquaremas colocaram-se como defensores de suas demandas, levando a classe senhorial a se perceber como tal a partir de suas experiências, interesses e lutas. Sua coesão é dada pela atuação da Coroa,

exercendo a função de partido. A marca maior de distinção entre a elite política de Carvalho e os Saquaremas de Mattos está no fato de a elite política não estar condicionada aos interesses da classe proprietária, enquanto os Saquaremas são seus representantes diretos, ou ao menos de uma parte deles. Dois conceitos são fundamentais, portanto, para entender esse processo trabalhado por Mattos, de formação da classe senhorial e de sua formação como classe dirigente, e sobretudo de construção teórica dos Saquaremas. Falamos, aqui, dos conceitos de *classe social* do historiador inglês Edward Palmer Thompson (1924-1993) e de *partido* do filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937). Mas antes de adentrar nesse marxismo menos estruturalista, é preciso compreender o contexto construído por Mattos em que os Saquaremas surgem, tal contexto se assenta em *O Tempo Saquarema* na leitura que Mattos faz da colonização brasileira em seu sentido, e da importância do ideário liberal a partir da Independência e ao longo do império – para construir tal contexto Mattos se baseia em Caio Prado Jr (1907-1990) e em Florestan Fernandes (1920-1995), respectivamente. Primeiro trataremos de Prado Jr e Fernandes em suas ressonâncias na obra de Mattos, depois analisaremos os conceitos de classe social e de partido para a concepção dos Saquaremas.

2 DO SENTIDO DA COLONIZAÇÃO AO SENTIDO DO IMPÉRIO COM A REVOLUÇÃO EM CURSO

Ao iniciar as discussões em *O Tempo Saquarema*, tratando da “moeda colonial”, Mattos demonstra bem o quanto o colonialismo condicionou o século XIX brasileiro, no âmbito econômico, no social e no político. Por “moeda colonial”, Mattos entende ser o liame entre colônia e metrópole, um elo assimétrico, que até o início do século XIX foi marcado pela dominação portuguesa sobre o Brasil. Uma dominação marcada pelo monopólio da metrópole sobre a colônia. No caso da moeda, o lado da “cara” correspondia à Metrópole, o Reino ou Estado moderno; e o lado da “coroa” equivalia ao da Colônia, à Região – a última não poderia ser concebida sem a primeira, mas possuía existência própria (Mattos, 2011, p. 32). Inspirado por Caio Prado Jr. e “o sentido da colonização”, Mattos usa a alusão à moeda para explicar a dependência que se desenvolveu no Pacto Colonial. O que é perceptível na narrativa de Mattos é que o sentido da colonização prosseguiu sendo o sentido da formação e estabelecimento do Estado Imperial: uma estrutura política e social reordenada para atender aos interesses do capital. Cunhagem da moeda colonial e sua recunhagem em processo após a Emancipação em 1822, acentua o aspecto de continuidade das estruturas coloniais de dependência econômica e de monopólios das classes dominantes.

Na argumentação de Mattos, o momento de cunhagem da moeda colonial é quando se firmou a colonização portuguesa sobre as terras americanas, a vinda da Corte portuguesa e medidas decorrentes desse fato dissolveram essa moeda. Dissolução concretizada com a Independência. Entretanto, se a existência da moeda colonial deu origem a um grupo de privilegiados detentores de monopólios, esse

mesmo grupo carecia dessa moeda para assegurar seus monopólios. Nesse átimo, efetuou-se a ação saquarema: o processo que forjou a classe senhorial (um forjar que permitiu ao citado grupo privilegiado reconhecer-se como classe) e que realizou a construção do Estado imperial foi aquele em que a moeda colonial passou pela sua primeira recunhagem. Recunhar a moeda colonial tornava-se fundamental para que fossem garantidos os monopólios que fundavam a classe senhorial – os monopólios sobre a terra e sobre os homens. O monopólio resultou de forças sociais e políticas. De acordo com o “sentido da colonização”, foi da expansão marítima portuguesa que se originou a colonização brasileira. Expansão dirigida por uma burguesia mercantil que surgiu de um processo precoce de unificação nacional, e que se lançou em busca de uma rota marítima para o comércio com o Oriente. Nas terras descobertas por Cabral, em 1500, não foram encontradas, na região litorânea, riquezas de imediato. Três décadas depois, o empreendimento pela colonização e exploração do território americano pelos portugueses se deu pela implantação das Capitanias Hereditárias, através das quais se entregava à iniciativa privada a solução da colonização, livrando a Coroa dos encargos da ocupação (Prado Jr., 2011, p. 7). Com a insuficiência das Capitanias Hereditárias, implantou-se, em 1554, o Governo Geral. A partir daí começou o que Caio Prado Jr. chama de grande exploração. Nesse regime, mais importante que a posse da terra, era a disposição de capitais para explorá-la em grande escala, visando produzir mercadorias em grandes volumes para abastecer o mercado europeu. Para atingir os objetivos propostos, eram necessários volumosos capitais que viabilizassem a exploração da propriedade fundiária. Logo, o acesso à terra ocorreu pelo montante de capital, gerando um perfil absolutamente distinto da colonização brasileira do modo de produção feudal (Prado Jr., 2011, p. 10).

Para Caio Prado Jr., a falta de mão de obra portuguesa para pôr a efeito a empreitada da colonização, e considerando a inabilidade indígena para o labor nas lavouras, a opção pela mão de obra escrava negra possibilitou a grande exploração ao reduzir os custos da produção e permitir o controle de diversos mercados de gêneros agrícolas. A escolha pela mão de obra escrava suscitou reflexos relevantes à estrutura social do Brasil, limitando seu desenvolvimento, pois erigiu-se uma estrutura social correlata a uma economia pouco diversificada e voltada aos interesses do mercado europeu. Dessa estrutura social, duas classes se destacaram na disputa política da colônia, os grandes proprietários de terras e a burguesia mercantil portuguesa (Prado Jr., 2011, p. 11). O sentido da colonização foi comercial e inseriu-se no processo de expansão marítima europeia, daí originou-se a formação social brasileira. As Colônias existiam em proveito da Metrópole e, como desdobramento direto da expansão marítima comercial, a colonização sustentava-se na intervenção direta na esfera de uma produção voltada para os interesses mercantis. O fator de distinção maior da atividade comercial, nesse contexto de colonização, foi seu traço monopolista (Mattos, 2011, p. 31). Mattos interpreta ser o monopólio o elemento que estrutura a colonização, unindo as duas faces da moeda colonial e lhe conferindo valor; se, por um prisma, a face metropolitana possuía o

monopólio das mercadorias e dos roteiros, isso se desdobrava no monopólio da produção de uma mercadoria por determinada Região e, por conseguinte, no monopólio do financiamento e no monopólio sobre os homens.

O viés da colonização que determinou o lugar e o papel dos habitantes da América Portuguesa definiu colonizadores, colonos e colonizados. Colonos e colonizadores complementavam-se em seus respectivos monopólios (Mattos e Albuquerque, 2014, p. 7). A chegada da Família Real Portuguesa e da sua Corte levou ao fim do monopólio ou exclusivo comercial, assim, a moeda colonial que, até então, condicionara a sociedade brasileira, dissolveu-se. Com os tratados de Aliança e Amizade e Comércio e Navegação, os ingleses tornaram-se os novos colonizadores, e os antigos colonizadores (portugueses) tiveram que se adaptar, aproximando-se dos antigos colonos. Trata-se de uma reaproximação que não significava a restauração do pacto colonial. Comerciantes e burocratas transformaram-se em proprietários de terras e escravos, sesmarias foram concedidas. A política joanina privilegiava os antigos colonizadores, que se converteram em proprietários de terras e de escravos e, de sua associação com os antigos colonos, formaram poderoso bloco de interesses enraizado no Rio de Janeiro. Foi esse bloco que articulou a ideia de Império americano. Os interesses do colonizador levaram à colonização, criando a propriedade colonial na face colonial da moeda e, por extensão, os proprietários coloniais surgiram. No entanto, através do controle do comércio e do financiamento, ou mesmo pelo peso do fiscalismo, os interesses do colonizador acabavam por limitar a expansão da propriedade colonial. Por isso, Mattos discorda dos estudos que apontavam serem os colonos os responsáveis pelo rompimento do pacto colonial, pois “no fundo e no essencial, quem rompe com o pacto colonial são os agentes metropolitanos, seus fundadores, pela própria dinâmica do sistema colonial de base mercantilista”, isso ocorria quando tendiam a invadir a face colonial da moeda “confiscando mesmo as propriedades dos colonos endividados” (Mattos, 2011, p. 44). Para continuarem sendo proprietários em situação colonial, não restava uma alternativa senão romper com a dominação metropolitana.

Portanto, na análise de Mattos, os monopólios oriundos da existência da moeda colonial foram responsáveis por duas vias: a) a de subordinação da Região ao Reino; b) a de rompimento entre ambas as faces da moeda. A existência dos monopólios selou a relação entre as duas faces, e acabou submetendo a Colônia (coroa – Região) à Metrópole (cara – Reino). Esses monopólios explicitavam o privilegiamento de colonizadores e colonos sobre os colonizados, quando a face metropolitana invadiu a face colonial da moeda, não respeitando o monopólio à propriedade, ocorrendo o rompimento com Portugal e a moeda colonial dissolveu-se – tal invasão deu-se por meio de uma política fiscal e de expropriação. Essa foi a razão para o processo de emancipação política que marcou o início dos Oitocentos, para Mattos.

E foram as ideias liberais o suporte argumentativo para a Emancipação política, segundo Mattos, ao se esquivar do debate acerca da impropriedade das ideias liberais no Brasil ele deixa claro não querer entrar

no debate, mas concorda com Florestan Fernandes que o liberalismo foi fundamental para a independência do país do mesmo modo que prosseguiu sendo ao longo do século XIX, pois deu início à Revolução Burguesa (Mattos, 2011, p. 127). De acordo com Florestan Fernandes, o estatuto colonial começou a se extinguir após a Independência e a com a criação do Estado nacional. Nos termos de Fernandes, a sociedade nacional, apesar da Independência, manteve-se presa às amarras do mundo colonial por conta da escravidão e da dominação patrimonialista (Fernandes, 1976, p. 29). As elites que se empenharam pela Independência atuaram como elemento revolucionário, pois, em um curto prazo, direcionou os planos ideológicos e utópicos que organizaram o Estado nacional. É nessa esteira que Florestan Fernandes analisa como foi a absorção do liberalismo pelas elites nativas. O liberalismo deu forma e conteúdo às manifestações pela emancipação face ao estatuto e as maneiras de apropriação colonial. Os princípios liberais foram usados como modo de legitimar a autonomia política, assegurando o poder à elite que o absorveu. Por outro lado, esses princípios serviram para a manutenção das relações de dependência com as grandes potências econômicas da época (Fernandes, 1976, p. 34), de modo que o liberalismo exerceu o papel na construção do Estado nacional, possuía o nítido caráter instrumental, sendo palco para a conformação do Estado e para impulsionar conflitos.

Portanto, a absorção do liberalismo “responde a requisitos econômicos, sociais e políticos que condicionaram a associação livre, mas heteronômica do Brasil” diante das nações que exerciam o controle sobre o mercado externo junto às estruturas de poder internacionais. Não cumpriu o papel de dinamizador cultural de uma sociedade autônoma, mas heteronômica, dependente (Fernandes, 1976, p. 36). Ele não afetou drasticamente a vida política e social, no entanto, foi crucial para a criação de um Estado nacional, o liberalismo foi essencial à superposição e separação dos planos de organização do poder. Estruturou o Estado na mesma medida em que serviu de base para legitimar a dominação das camadas senhoriais (Fernandes, 1976, p. 37). De todo modo, o liberalismo cumpriu o seu papel duplo de transcender e negar a ordem existente, abriu espaço à superação do mandonismo, do patrimonialismo e da escravidão (Fernandes, 1976, p. 39). Foi através do ideário liberal que foi possível a criação de um sistema representativo, sob uma constituição, e estabeleceu critérios para a instituição de uma sociedade civil (Fernandes, 1976, p. 40). Embora com limitações e deformações, mesmo sendo realidade restrita para uma minoria dos estamentos senhoriais, o liberalismo, reafirma Florestan Fernandes, “foi a força cultural vida da revolução brasileira”, uma vez que “o liberalismo desencadeou uma vaga de idealismo político que repercutiu de modo construtivo na organização, no funcionamento e no aperfeiçoamento da Monarquia constitucional” (Fernandes, 1976, p. 38). Dito de outra forma, o liberalismo foi o ideário político que inspirou as transformações políticas desde a Emancipação, à construção do Estado, e até a Abolição, também o mecanismo de manutenção de uma estrutura econômica dependente e, por essa razão, heterônoma. Aqui, como na Europa, o liberalismo atendia às necessidades de um mundo novo.

3 SE HÁ LUTA DE CLASSES, HÁ CLASSE SOCIAL E PARTIDO POLÍTICO

O conceito de “classe senhorial” é entendido por Mattos como categoria histórica, pois, ao abordá-la, considera, em especial, uma trajetória que lhe permitiu identificar-se como tal. Esse intercurso em que a classe senhorial se reconhece traz em si uma trajetória composta de suas experiências e interesses comuns, bem como da contraposição a grupos divergentes (Mattos, 2011, p. 16). A classe senhorial que surgia na primeira metade do século XIX estava impregnado de elementos de continuidade e de ruptura, já que se formara através da associação dos antigos proprietários coloniais com parte da Corte joanina. Isso tudo serviu para acentuar o caráter colonial e escravista da sociedade, conferindo os dois atributos fundamentais da classe senhorial: a liberdade e a propriedade – atributos os quais deveriam ser defendidos, salvaguardados, mesmo com o uso da força. O interesse que move e dá coesão à classe senhorial é, antes de tudo, a manutenção dos seus monopólios, o monopólio da terra e o monopólio da mão de obra, esses monopólios a distinguem do restante da sociedade, marcam a manutenção do caráter colonial desta sociedade. Como portadora da liberdade, a classe senhorial distinguia-se da massa de escravos, como portadora da propriedade, propriedade da terra e propriedade de escravos, ela diferia-se daqueles que eram somente proprietários de si. Sendo portadora de liberdade e de propriedade, a essa classe senhorial competiria governar (Mattos, 2011, p. 130).

Se, num primeiro momento, combateram as Cortes de Lisboa, depois se empenharam defronte aos interesses ingleses contrários ao tráfico. Combateram interesses escravistas de outras regiões, produtores interioranos de Minas Gerais, colonos de outras regiões, escravos insurretos, a malta urbana. E, dessa forma, “a vivência de experiências comuns, experiências essas que lhes possibilitaram sentir e identificar seus interesses como algo que lhes era comum, e dessa forma contrapor-se a outros grupos de homens cujos interesses eram diferentes e mesmo antagônicos aos seus” (Mattos, 2011, p. 68). A manutenção da escravidão estava no cerne dos interesses que permitiram à classe senhorial se perceber como tal. Assegurar seus monopólios – sobre a terra e a mão de obra, os monopólios que fundavam a classe senhorial, movimentou suas experiências e suas lutas. Face ao fim do tráfico, mediante as pressões inglesas, o interesse dos Saquaremas pelo controle do tráfico interno de escravos deixou em evidência a sua prioridade às demandas do Sul cafeeiro. A lei de 1871, ao libertar o ventre, pretendia prolongar a escravidão, e por isso não pode, no entendimento de Mattos, ser concebida como uma lei antiescravista, contudo, provocou a ira da classe senhorial. O Saquaremas, ao se colocarem como os únicos que poderiam assegurar os monopólios que fundavam a classe, vincularam a Monarquia à escravidão, associaram uma dada ordem política à manutenção de uma ordem social, e todo movimento de enfraquecimento da escravidão implicava, também, no enfraquecimento da Monarquia. Findada a escravidão, a ordem política se desfez.

O conceito de *classe social*, nos termos propostos por Thompson, é essencial na argumentação de Mattos, viabiliza seu uso heurístico, isto é, seu uso em realidades sociais pré-industriais, pois o historiador

inglês prioriza, em sua definição, as experiências e as lutas de classe como fatores que levam a um determinado grupo se identificarem em seus interesses. Ao analisar a formação da classe operária inglesa, Thompson é assertivo ao dizer que a classe não é uma estrutura, nem uma categoria, mas “algo que efetivamente ocorre nas relações humanas”, em razão disso, a classe é “um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto da matéria-prima da experiência como na conciliação” (Thompson, 1987, p.9). Dessa maneira, seria uma categoria do pensamento capaz de ordenar evidências diversificadas e dispersas, possibilitando enxergar uma realidade a princípio não percebida. Thompson entende que o conceito de classe é aplicável somente quando é perceptível em longo processo de tempo (Thompson, 1987, p. 12), nesse sentido, a classe operária formou a si própria tanto quanto foi formada, ela não resultou espontaneamente do sistema fabril. Do mesmo modo, a classe dirigente inglesa só adquiriu coesão diante da classe operária insurgente, assim “a classe é definida pelos homens enquanto vivem a sua própria história”, por isso mesmo é fruto da experiência. A experiência de classe é determinada, em grande parte, pelas relações de produções nas quais os homens estão inseridos, seja por nascerem ou por entrarem. A experiência, portanto, é realizada pelos homens enquanto produzem.

Em um artigo – que segundo o próprio Edward Palmer Thompson é mais uma argumentação do que um artigo, ele considera a sociedade inglesa do século XVIII para pensar o paternalismo, as questões de classe e a cultura plebeia – o historiador inglês que deu base teórica para o trabalho desenvolvido por Mattos oferece consideráveis ferramentas reflexivas a respeito do conceito e das questões em torno da classe social. O argumento sobre o qual ele se debruça é de que, em uma sociedade qualquer, não é possível entender as partes sem que entendamos sua função e seu papel em sua relação com o todo. Uma classe social só pode ser entendida através de como ela se relaciona com os outros grupos sociais componentes da sociedade (Thompson, 1984, p. 13-14). Já que para Thompson, classe é uma categoria histórica na medida em que resulta do processo social ao longo do tempo, esse conceito pode ser usado em dois sentidos, o primeiro se refere a um conteúdo histórico real correspondente, empiricamente observável, o segundo como categoria heurística ou analítica para organizar a evidência histórica, com uma correspondência muito menos direta. No primeiro caso, o conceito moderno de classe se desenvolve a partir do advento da industrialização e expansão capitalista própria do século XIX, fazendo aflorar o conceito de classe não como recurso analítico e organizador de uma evidência, ele está na própria evidência, o conceito se realiza, se concretiza no momento em que a classe operária existe como sujeito histórico resultante de um duplo processo, ela forma a si própria e é formada, processo que se configura no sistema fabril, mas que não é resultado espontâneo dele. A classe surge, então, como evidência histórica que origina e confere a modernidade do seu conceito e, decerto, deu-lhe peculiaridade histórica (Thompson, 1984, p. 36).

Nas sociedades anteriores à Revolução Industrial, o anacronismo desta especificidade histórica deve ser guardado. Porém, o uso heurístico da categoria de classe, apesar da dificuldade que traz, pode ser válido,

não pela perfeição do conceito, e sim pelo fato de não dispormos de outra categoria alternativa para analisar um processo histórico universal e manifesto. O uso heurístico da categoria de classe deve ser feito respeitando a especificidade histórica a que se refere (Thompson, 1984, p. 37). No entanto, é no processo de luta contra a exploração que se identificam pontos de interesses antagônicos e, nesse caminho, descobrem-se como classe. A classe e a consciência de classe são resultantes do processo histórico que é a luta de classes. As classes não existem de maneira independente das relações e lutas históricas, a sua existência se dá na luta, é nesse percurso que a classe se forma – não é porque existem que lutam, todavia, é porque lutam que passaram a existir e a tomar consciência de si. Isso porque “as classes acontecem ao viver os homens e mulheres suas relações de produção e ao experimentar suas situações determinantes” (Thompson, 1984, p. 38). As classes, em seu sentido heurístico, não são mais que casos especiais de formações históricas que surgem da luta de classes, e assim “a classe define a si mesma no seu efeito de acontecer” (Thompson, 1984, p. 39). Thompson afirma sentir-se mais à vontade usando a terminologia de conflito de classes, contudo, resiste em atribuir identidade a uma classe. Uma classe não pode ser entendida isoladamente, mas sim a partir de sua relação com outros setores, grupos ou classes que integram a sociedade. No momento em que transformações de ordem socioeconômicas adentram as relações entre a *gentry* e a plebe, a relação outrora marcada por reciprocidade assume outras feições, agora entremeadas por interesses antagônicos, dos quais insurge uma luta de classes. E somente com base nesse conjunto de experiências e lutas que o conceito de classe se aplica enquanto evidência, carregando em si a modernidade e a particularidade histórica que lhes são inerentes.

O livro *A Formação da Classe Operária Inglesa* foi publicado na língua inglesa, em 1963, e traduzido, no Brasil, em 1980, tinha, como cerne, a reflexão sobre a associação entre os processos de ação coletiva e os elementos da cultura popular e literária, como formas de resistências aos impactos nocivos da Revolução Industrial sobre as camadas mais baixas da Inglaterra na emergência desse processo de industrialização. O debate desenvolvido no livro, por Thompson, ocorre com base na noção de classe operária, e partir de suas análises, assimila o conceito de classe social como algo fluído, capaz de ser compreendido somente por meio dos seus contextos históricos e sociais. Prontamente posicionava-se dissonante das análises de teor puramente economicistas que negligenciavam as ações humanas na sociedade (Mello, 2013, p. 306). A sua busca foi pela superação do determinismo econômico reducionista. Thompson desloca da estrutura para a superestrutura, da economia para a cultura, seus estudos sobre as classes sociais. Nesse movimento, os conflitos e as experiências sobressaem-se às definições restritas de configuração de uma determinada classe social. Sua análise não estruturalista das relações sociais permitiu a Mattos identificar as lutas e as experiências que ofereceram condições para a identificação da classe senhorial, experiências marcadas pelo seu caráter colonial, e lutas diante da crise do sistema escravista. No entanto, para que essa classe senhorial se notasse como tal, um segmento seu, limitado à região de

agricultura mercantil-escravista, no entorno do Vale do Paraíba, concentrado na província do Rio de Janeiro, atento ao risco que seus atributos de distinção (liberdade e propriedade) corriam, empenhou-se em forjar a classe senhorial para além dessa região, para além da província fluminense. Esse segmento que forjou a classe senhorial como tal foram os Saquaremas, forjaram ao fazer seus integrantes identificarem-se em seus interesses, experiências e lutas, com o intuito de preservar, antes de tudo, os monopólios que fundaram a classe senhorial. Não bastava, porém, ser classe senhorial, era preciso fazer dela classe dirigente, doravante a atuação da Coroa como partido foi elementar, pois passa a exercer uma direção intelectual sobre a classe senhorial.

Para pensar no uso do conceito de partido de Gramsci por Mattos, mais especificamente da Coroa como partido, vamos proceder por dois caminhos, a definição do que é Coroa para Mattos, como ele articula a Coroa como partido, e depois seguiremos à construção de Antonio Gramsci para a definição de partido, refletindo sobre as possibilidades interpretativas que tal definição abre para pensar o jogo político na ocasião da formação do Estado imperial e da conformação da classe senhorial.

Mattos define a Coroa como “as forças políticas e sociais predominantes no Estado imperial, no conjunto dos interesses dominantes sob o Império” (Mattos, 2011, p. 98), esta é a definição mais precisa que encontramos a respeito da Coroa, mesmo o termo em si é facilmente confundível com a figura do Imperador por quase meio século. O processo de afirmação da Coroa e sua constituição como partido principiou no momento da Maioridade, ocasião em que a moeda colonial começou a completar sua primeira recunhagem e, nesse momento, o lado da “cara”, cedeu lugar às nações civilizadas, com proeminência para a Inglaterra e França, na outra face da moeda, a Coroa se afirmou e se impôs à região – novos sujeitos para os mesmos papéis, as relações coloniais foram restabelecidas sob um novo colonizador, um novo colono e um mesmo colonizado (Mattos, 2011, p. 92). O princípio monárquico não foi deslocado pelo impulso revolucionários das Regências, visto que, desde a Maioridade, o Imperador voltou a reunir, na face complementar da moeda colonial, a ideia de um Império marcado por uma unidade e uma continuidade (Mattos, 2011, p. 95). Desse modo, a defesa de uma indivisibilidade tornava as províncias simples territórios, principalmente por reservar ao centro, no caso a Coroa, “o papel de gestor dos interesses dominantes que se distribuem de maneira irregular pela imensidão do território” (Mattos, 2011, p. 98), e quando assim operava, acabava por aprofundar as diferenças entre as regiões produtoras, ao privilegiar os interesses ligados à expansão cafeeira. Diante desse quadro, a Coroa procurou proceder a uma ordenação por meio das políticas de terras e de mão de obra, enquanto empenhava-se em “ordenar as grandes famílias, mesmo que em certos momentos isto signifique pôr-se contra alguns dos privilégios e monopólios que as distinguíam” (Mattos, 2011, p. 101). Deste modo “a íntima relação entre a construção e constituição da classe senhorial faz que a Coroa assuma, desse modo, o papel de um *partido*, nos termos do que Antonio Gramsci o propõe. E este papel define a sua modernidade” (Mattos, 2011, p. 104). Exercendo o papel de

partido, a Coroa deveria mostrar sua capacidade de criar e de impedir acontecimentos, cabia-lhe “lidar com as fissuras e divergências no interior da classe” (Mattos, 2011, p. 105). Atuando como um Partido, a Coroa promoveu “associações e difunde uma civilização”, se apresentou pela figura do Imperador, mas não se limitou a ele, incluiu aqueles que dominaram e dirigiram o Império, e estavam “dispostos em círculos concêntricos traçados a partir do Paço” (Mattos, 2011, p. 192). Na promoção de associações e difusão de uma civilização, a Coroa acabou fazendo com que Liberais e Saquaremas se percebessem como classe dirigente, mostrando a importância de se estar no governo do Estado.

A definição que Antônio Gramsci faz de partido político alicerça-se a partir de sua definição do papel do intelectual, mais especificamente do intelectual orgânico, e é basicamente tal definição que permite a expansão da concepção de partido – expansão esta que abre precedente para o uso que Mattos faz em *O Tempo Saquarema*. Ao definir o papel do intelectual orgânico, Gramsci o contrapõe ao intelectual tradicional. Este último é taxado de vulgarizado, e encontra no literato, no filósofo e no artista seu protótipo – e mormente não se empenha em contribuir para a mudança da sociedade ou, ainda, para a manutenção da hegemonia vigente. Todos são intelectuais, porém, há uma hierarquia: o intelectual orgânico está profundamente ligado ao trabalho de edificação de uma nova visão de mundo, enquanto o intelectual tradicional permanece desligado de sua classe e mune-se com uma autonomia em relação à sociedade civil (Gramsci, 1968, p. 11). A este intelectual que se encastela, se distancia da realidade social, Gramsci propõe o intelectual que pensa e age. De modo que não mais a eloquência marque o intelectual, e sim o seu imiscuir-se ativamente na vida prática, construindo, organizando, persuadindo.

Um dos papéis do intelectual é estabelecer a ligação entre os elos da superestrutura mediante a interpretação do senso comum com vistas a transformar a ideologia que perpassa a sociedade civil em ideologia hegemônica, construindo uma unidade na sociedade em torno de um objetivo político, já que para Gramsci o intelectual deve se voltar para as questões políticas (Gramsci, 1968, p. 12). O desempenho do intelectual orgânico deve se voltar para o papel de organizador, ao que deve seguir o de dirigente e o de educador. Tais funções se realizam juntas e dão ao intelectual um papel político qualificado, haja vista a necessidade de preparar a sociedade, através da criação de uma nova visão de mundo, para a efetivação das mudanças necessárias no Estado e na política. O intelectual, nessa nova ótica proposta por Gramsci, atua como interlocutor do grupo dominante ao se responsabilizar pela criação do consenso propício à união da sociedade, ao mesmo tempo assume também a responsabilidade de construir o aparato de coerção estatal e os meios para justificar tal coerção. Em síntese, e tomando a perspectiva de Carlos Nelson Coutinho sobre Gramsci, é possível inferir que o intelectual é resultado de relações entre classes, e de relações sociais de produção (Coutinho, 1981, p. 45), podendo ser ligado à sua classe de origem ou aderir a uma outra classe, autônomo em sua ação, mas vinculado às suas funções e às contradições concretas da sociedade.

Segundo José Bendicho Beired, de Gramsci pode se concluir que a atividade intelectual precisa ser pensada em meios às classes sociais onde ela se desenvolve, por isso o intelectual é um agente socialmente determinado e atua nos processos de reprodução e nos meios de transformação da realidade social (Beired, 1998, p. 124). Prosseguindo, Beired afirma que a análise de Gramsci se volta para o papel conservador ou transformador do intelectual, sendo este o elemento capaz de organizar a cultura e os homens, de articular as estruturas de poder com o restante do corpo social, sendo capaz de produzir ideologias propulsoras de uma consciência e homogeneidade às classes por ele representadas (Beired, 1998, p. 128).

A Coroa são as forças políticas e sociais predominantes no Estado imperial, são os que dominam e dirigem o Império. Ela atuou como partido, dado que sua atuação foi como gestora dos interesses dominantes distribuídos pelo território do Império, com privilégio à expansão cafeeira. A Coroa ordenou a política de terras e de mão de obra diante das pressões inglesas. Enquanto partido, ela expandiu e fortaleceu a classe senhorial, lidando com fissuras internas na classe. Atuando como partido, a Coroa promoveu a associação e difusão de uma Civilização, exerceu uma direção intelectual, fazendo com que liberais e conservadores se percebessem como classe dirigente. É dentro do Estado que a classe dirigente adquire unidade. Nos termos de sua atuação, a Coroa, na argumentação de Mattos, exerce o papel de um partido conforme a definição dada por Gramsci, pois o partido transforma seus componentes em intelectuais, em dirigentes, realizadores da sociedade civil e política. O partido qualifica seus membros para a atuação política, e são os intelectuais que organizam os partidos, ocorrendo, desse modo, a articulação política para o desenvolvimento de uma sociedade condizente com as necessidades históricas da classe social a que o partido pertence. Mas, sobretudo, a Coroa atua como partido, porque, em harmonia com Gramsci, quando uma organização atua para organizar, educar e dirigir, com a intenção de formar dirigentes, está funcionando na realidade como partido político, ainda que não se reconheça dessa forma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos de classe social e de partido oferecem, na narrativa de Mattos, são os recursos teóricos trabalhados com destreza por Thompson e Gramsci para a compreensão das realidades sociais e políticas no mundo capitalista industrial, e, por esse motivo, anacrônicos se considerarmos a realidade de país agrário do Brasil do século XIX. São ferramentas manuseadas por Mattos em seu sentido heurístico, como recursos investigativos – se não há classe burguesa, ou classe operária e, por isso mesmo, não há partidos políticos, a investigação de Mattos traz evidências da existência de um grupo de proprietários de terras e de escravos que se empenharam pela sua coesão à medida que trabalhavam pela formação do Estado, exerceram uma direção moral, e uma direção intelectual – e nesse manusear a classe senhorial adquiriu forma e sentido, a Coroa configurou-se como partido. Tais conceitos de Gramsci e Thompson partem da pressuposição de uma realidade sociopolítica em que há luta de classes, em que há interesses do capital estrangeiro o que

insere o Brasil na realidade do capitalismo internacional, conforme assinalado por Prado Jr e Fernandes. Por essa razão, dentro dessa lógica, seria inconcebível o governo imperial atuar como antiescravista, sendo a Coroa partido que representava os interesses da classe senhorial, a política da Abolição, dentro da argumentação e construção feita por Mattos, não poderia ser empreendimento dos que dominaram e dirigiram o Império.

Desta forma, os pressupostos contextuais conferem possibilidades para os usos e restrições de conceitos como “classe social” e “partido político” aplicados ao cenário brasileiro do século XIX. O contexto brasileiro delineado a partir de Caio Prado Jr. e Florestan Fernandes evidenciam que permanecem os traços coloniais marcados pelos monopólios, mesmo com a adesão ao ideário liberal, o caráter monopolista que deu sentido à colonização, deu também sentido ao Império do tempo saquarema. A política e a sociedade imperiais carregam e buscam perpetuar suas características coloniais como a dependência econômica em relação ao mercado externo e a escravidão, ao mesmo tempo que se valem dos princípios do liberalismo. Um desconcerto que leva ao constante e incompleto empreendimento saquarema em prol da ordem e da Civilização. Nem tão lá, nem tão cá – nem tão colônia, nem tão independente, o Estado imperial brasileiro é a própria teia de Penélope em sua incompletude constante. O Brasil é a promessa que não se cumpre nessa mistura dissonante (e dissolvente) entre o ‘velho’ e o ‘novo’, tanto para os Saquaremas, quanto para Ilmar de Mattos. O ‘ainda não’ parece o aspecto que liga o passado ao presente mesmo com uso de categorias de aceleração como “Civilização”, “Estado”, classe social”, “partido político”, numa tentativa conceitual de fazer ver aquilo que não se consegue ver. Mas o tempo, que não se intimida, permanece lento em suas transformações, a permanência dá sentido a ausência, e vice-versa.

REFERÊNCIAS

- BEIRED, José Luís Bendicho. A função social dos intelectuais. In: AGGIO, Alberto (Org). *Gramsci, a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Unesp, 1998.
- CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem. Teatro de sombras*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci*. Proto Alegre; L&PM, 1981.
- FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil*. 2ª edição. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1976.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema*. 6ª edição. São Paulo: Hucitec, 2011.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; ALBUQUERQUE, Luis Affonso Seigneur. *Independência ou morte. A emancipação política do Brasil*. 14ª edição. São Paulo: Atual, 2014.
- MELO JÚNIOR, João Alfredo Costa de Campos. Edward Palmer Thompson (1924-1993). In: PRADA, Maurício (org.). *Os Historiadores Clássicos da História. Volume 2. De Tocqueville a Thompson*. Petrópolis; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.
- THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- _____. La sociedade inglesa del siglo XVIII: lucha de clases sin clases? IN: *Tradición, revuelta y consciencia de classe*. 2ª ed. Barcelona: Editorial Crítica, 1984.

A MINEIRIDADE COMO ARTEFATO EM DISCURSOS POLÍTICOS**THE IDENTITY OF MINAS GERAIS AS AN ARTIFACT IN POLITICAL DISCOURSES** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-019>**Henrique Petrucci Marques**

Mestrando em História (UNIMONTES)

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

E-mail: hpetruccimarques@gmail.comLATTES: <http://lattes.cnpq.br/5719944815331408>**RESUMO**

Este trabalho preocupa-se em analisar a utilização de elementos e simbologias favoráveis para expressar a mineiridade em atuações políticas. Conceituando a atividade política como um fenômeno cultural e identitário, buscou-se delinear uma acareação entre a formulação de identidades dentro da prática política e o processo de percepção da mineiridade em apreço. Pretendeu-se aprofundar nos conhecimentos sobre conexões identitárias e grupos sociais imaginados por Stuart Hall conjuntamente com as reflexões referentes a mineiridade como formuladoras de identificações, na tentativa de elaboração de um período temporal e espacial próprio.

Palavras-chave: Identidade; Imaginário social; Minas Gerais; Mineiridade.

ABSTRACT

This work seeks to analyze the use of favorable elements and symbols to express Minas Gerais identity in political actions. Conceptualizing political activity as a cultural and identity phenomenon, we sought to outline a comparison between the formulation of identities within political practice and the process of perception of Minas Gerais identity under consideration. The aim was to deepen knowledge about identity connections and social groups imagined by Stuart Hall, together with reflections on mineiridade as a formulator of identifications, in an attempt to elaborate a temporal and spatial period of its own.

Keywords: Identity; Social imagery; Minas Gerais; Mineiridade.

1 INTRODUÇÃO

Com uma dimensão territorial que supera a de vários países, faz-se interessante que coexista uma similitude, uma regularidade sobre o que é ser mineiro, o que se faz possível comprovar por meio de uma construção cultural de formação identitária, que traz fortemente consigo uma ideia de pertencimento.

Existem variados estudos historiográficos interessantes produzidos acerca de Minas Gerais com uma objetivação em proferir particularidades que delimitem o que é ser mineiro, com especificidades em aspectos e atributos próprios, histórica e socialmente apresentados como elementos de uma dada identidade regional.

Minas Gerais traz consigo uma marca muito forte do século XVIII e o sonho da liberdade, a voz da Inconfidência Mineira alicerçada fortemente na representatividade de Tiradentes, percebido como defensor da república, do ideal revolucionário, da democracia. Para Reis (2007), “com o tempo inconfidente, Minas passou a representar a resistência a opressão, tornou-se solo onde se enraizava o sonho republicano brasileiro”.

Para o pesquisador britânico-jamaicano Stuart Hall, em seu livro *A identidade Cultural na Pós-modernidade*, em uma obra lançada em 2006, este afirma que não devermos perceber a identidade como algo finalizado, mas sim como um processo em andamento. Acredita-se que ele defendia a identidade é estruturada ao longo do tempo, de forma inconsciente.

As representações identitárias em um contexto coletivo, por mais complexas que possam ser, segundo Hall (2006), nos auxiliam em localizar o ser humano em um tempo espaço-específico e em uma cultura própria.

Como muito bem diz Araújo (1974), “são tantas Minas e, contudo, uma (...) o território mineiro é plural e heterogêneo; não há um “povo mineiro”, mas “povos mineiros”. Assim, Minas é percebida como referência de inclusões sociais, daquilo que é compartilhado de forma ritualística como um costume regional.

Talvez o primeiro registro documental do termo “mineiridade” seja originário de Gilberto Freyre, quando em 1946 o criador de Casa-Grande e Senzala, utiliza-o para evocar os mineiros a realizarem seu ofício político em prol do país.

Sob o título “Ordem, liberdade, mineiridade”, discorreu sobre o papel político dos mineiros naquele instante. (...) Através da mineiridade, isto é, da tendência a transgredir e a vencer os antagonismos, os mineiros poderiam contribuir para conciliar a “liberdade das pessoas com a ordem da sociedade”. Propõe um programa de reconstrução social, acenando com flexível planejamento democrático, capaz de incorporar valores econômicos e tecnológicos e o que chama de valores “pessoalmente culturais”, como atividade artística, religiosa, intelectual, recreativa (Freyre, 1946, p. 46).

Este pensamento é ratificado por Lima (1983, p.124) que em sua obra, discorre com seu entendimento sobre a mineiridade:

A Minas cabe, pois a missão de preservadora do passado, de reformada das influências cosmopolitas que vão levando o Brasil para o indistinto ou a servidão moral e finalmente de compensadora de todos os desequilíbrios extremistas (...) está naturalmente fadada a ser o centro de gravidade do Brasil (...) é a montanha, é o Centro, é o ímã que atrai os brasileiros de todas as regiões (...) aquele sortilégio afetivo, que o clima de Minas, o silêncio de suas cidades, o ritmo tranquilo de sua vida, a hospitalidade do seu coração e a palpitação humana de suas inteligências derramam em todos os corações.

2 O MODUS OPERANDI MINEIRÊS

Minas teria como sacramentada a missão de preservação e ponderação diante de um discurso conservador, algo intimamente ligado a uma necessidade estatal de coerência interna nos mecanismos de direção políticos.

Percebemos então uma visão romantizada do povo mineiro como centralizador de atributos como: simplicidade, amparo, família, hospitalidade, afeição, tranquilidade, moderação e por fim estabilidade.

Devemos ter o cuidado de não confundir a identidade pessoal e a social pois, segundo Machado (2003), a identidade pessoal se refere à uma dada vivência particular e própria do sujeito, em diversas fases de sua vida.

Em sua percepção, Andrade (2010) defende que a identidade em uma sociedade é uma representação, que sintetiza um conjunto de emoções que tornam o indivíduo parte integrante de um território, atuando como um discurso elaborado para homogeneizar uma população, padronizando as diferentes identidades em uma mesma intenção política, construída por grupos que possuem interesses em estabelecer sua visão ideológica, abarcando as identidades sociais e culturais (Bicalho *et al.*, 2024b).

Para a melhor compreensão das demandas relacionadas a construção de um discurso de mineiridade e suas intencionalidades, é importante considerar que esse emblema possui um repertório e um propósito em um dado modelo de república federativa. Colocar-se então a mineiridade como uma identidade regional, que é promovida e remodelada por vezes no imaginário social, sem precisar estar em oposição a realidade (material) mas compões com ela uma relação complexa no qual estimula e confere intengibilidade.

Para o entendimento das questões relativas a mineiridade e sua produção é necessário considerar que o socialmente instituído tem história e propósito. A mineiridade como uma identidade cultural, especificamente regional, que inserida no contexto de um estado-nação que opera no modelo de república federativa é recente do ponto de vista histórico e é promovida e remodelada por vezes no imaginário social. Neste caso, o imaginário social não está em necessária “oposição a realidade (material) mas compõe com ela uma relação complexa na qual dinamiza e confere intengibilidade” (Castordialis *apud* Ramalho, 2006).

Diante disso, considera-se o questionamento sobre o ser social respaldado por Stuart Hall, buscando entender a especialidade de Minas Gerais ao longo de sua história, o que ajudaria na captação do fenômeno da mineiridade e como ela é expressada. Para Hall (2006), os sujeitos no decorrer de suas histórias, interagem com diversas sociedades, produzindo uma tensão nas identidades modernas, acarretada em consequência de mudanças estruturais.

Existiriam assim para Hall (2006) três identidades básicas de sujeitos históricos: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o pós-moderno, este último permeado pela crescente globalização. O indivíduo pós-moderno, originário a partir da segunda metade do século XX, não possuiria uma identidade permanente, visto que para este estudioso, as identificações na pós-modernidade estão sendo colapsadas por profundas alterações estruturais e institucionais.

Elaborar uma conexão complexa que fomenta sentido de realidade e uma oração unificada e também unificadora do modo mineiro de ser, traz elementos ideológicos associativos, segundo Arruda (1990), como: a vida rural, morosidade, conservadorismo e mansidão, e o caráter reservado.

Entende-se que a percepção cultural da mineiridade sobrevém da sua suposta capacidade de intensificar ambientes de sociabilidade e convivência, e também como manifestação de pertencimento a um modo de vida de um determinado povo, que promove um referencial de sentimentos e também de identidade institucional.

A essa combinação de tradições, valores e costumes, pactuou-se denominar como “mineiridade”, e diversos autores ainda a debatem quais seriam suas principais definições. Como bem cita Carvalho (2005), em uma fala de José Carlos Reis: “Não há uma voz de Minas. Há muitas Vozes, alguma dissonantes: o Triângulo, o Centro, o Sul. O Norte, a Mata. Minas é polifônica. ”

Stuart Hall (2006), percebe a identidade cultural como uma essência no indivíduo, pois, não importaria quão diferente seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, visto que uma certa cultura territorial busca unifica-los em uma identidade cultural, para representa-los como um todo pertencente à uma mesma e grande família diferenciada.

3 EM UM MAR DE TRADIÇÕES

Foram encontradas variadas publicações sobre cultura social mineira, diversas pesquisas pelo país, com vários estudiosos das áreas historiográficas, sociológicas e antropológicas percebendo sua intensidade como fator social, político e histórico, que traz atrelado uma mistura de anseios e emoções proferidas em histórias vividas e principalmente sentidas, em um viés político e social, muitas vezes voltado para um contexto agrário e rural, com certa oposição ao tempo moderno, já que o progresso é percebido como antirural, urbano, individualista e contrário a hábitos culturais.

Ramalho (2014) percebe o aspecto moderno da mineiridade como uma investida a uma atuação de “essencialismo identitário”, onde se preocupa com a manutenção de uma tradição que se preocupa com a coesão grupal e a perpetuação de um conjunto de regras ordenadora para todos os mineiros, que é ao mesmo tempo rigorosa, mas também flexível para a sua utilização em diversas questões políticas.

Esse essencialismo apresentaria para Ramalho (2014):

(...) um conjunto de regras físicas, psicológicas e sociais, o qual se manteria inalterável ao longo da história e formaria o “caráter coletivo” de um povo. Nesse sentido, a mineiridade seria algo já acabado, finalizado, não passível de movimento e, portanto, apto a ser descrito desde um ponto de vista externo e objetivo. Caberia ao interprete fixar, por meio da observação direta e/ou pela análise das fontes históricas, os elementos psicossociais que constituiriam a “essência” comum que distinguiria os mineiros do restante do país.

Percebe-se fortificado que diferentes forças de representação da mineiridade sempre envolvem uma representação estereotipada, que incorpora certos atributos, como: sossegado, acanhado, reservado.

Esta acaba sendo uma visão incompleta do povo mineiro, pois assim como o território de Minas Gerais, sua população é diversa e complexa. Sendo assim estabelecer um arquétipo social do mineiro é uma tarefa que exige empenho e valorização do passado tradicional.

Como muito bem escreve Alencar (1960, p.32), acerca da visão cultural e política do mineiro pelos brasileiros:

O mineiro, filho das Alterosas, dessa região montanhosa cheia de depósitos minerais e vicejantes pastagens de gado, é sempre descrito como um tipo calado e desconfiado, introvertido e austero, mas hospitaleiro, inteligente e bom; ele foi e continua sendo figura de primeiro plano na vida política e cultural do país.

Dias (2011) saliente que, o aspecto geográfico é um forte fator cultural do municipalismo, visto que por conta da sucessão de montanhas, os municípios adquiram a consciência de pertencer a uma comunidade de origem, criando a imagem habitual de filho deste ou daquele município. O historiador Torres (1944) em sua obra já aspirava desse pensamento relatando sobre as interações psicológicas e sociais devido à presença de áreas montanhosas em Minas Gerais. Algo como um determinismo geográfico que percebia este Estado brasileiro como um centro que resguarda tradições, que dificultaria as ações de movimentos radicais. Afirma ainda que:

O mineiro é silencioso, sóbrio e tradicionalista, é tolerante e comedido, sabe respeitar e exige respeito; reconhece uma “pessoa” em todas as coisas e exige ser tratado como sendo “pessoa” também. Sempre foi contra absolutismos e contra os extremismos: a realidade compõe-se de contrários que se equilibram.

Concorda-se com Reis (2007) na afirmativa de que, a mineiridade é um mito imaginário construído por uma elite política que, se apropriando de fatos históricos regionais e próprios da região mineira, torna essa identidade unânime para preservação e manutenção de poder e privilégios.

Esse pensamento é importante, segundo a estudiosa devido ao contexto político-social da proclamação da República, que trouxe a necessidade de desenvolver uma identidade nacional, e nessa busca procura-se por heróis nacionais, o que dá ao personagem mineiro Tiradentes uma notoriedade de capacidade de unificar toda uma nação, entrelaçado com a necessidade de legitimar o poder por parte de classe dominante e oligárquica, com um discurso de fraternidade e valores tradicionais de marcante religiosidade.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para a realização desta pesquisa, recorreu-se a um conjunto de obras e estudos de relevância significativa, produzidos em diferentes momentos do século XX, que têm como foco central a mineiridade enquanto categoria cultural e identitária. A seleção dessas referências buscou contemplar distintas perspectivas teóricas e metodológicas, de modo a oferecer uma compreensão mais ampla e aprofundada sobre as representações, transformações e permanências que constituem o imaginário mineiro ao longo do tempo. Assim, a utilização desses trabalhos contribuiu para o enriquecimento do arcabouço conceitual e analítico desta investigação, consolidando uma base sólida para a reflexão proposta (BICALHO et al., 2024ac).

Vale a pena citar algumas, como: jornais impressos e periódicos eletrônicos, também revistas, livros e sites com conteúdos audiovisuais e produções acerca do tema, onde se poderia perceber a mineiridade como influenciadora de diversas lutas histórico-estruturais. Ou seja, estudos que agregassem uma maior abertura de diálogo sobre o assunto como um fenômeno que merece ser analisado, entendendo esta importante e complexa invenção cultural de um imaginário coletivo.

Busca-se a preocupação de proporcionar, por meio de um exercício de crítica historiográfica, como tal noção de mineiridade é construída e reapropriada nas atuações políticas nas últimas décadas. Também se preocupou entender o prestígio da mineiridade como um singular e eficaz artifício na prática cultural-política com diferentes extensões e seu uso como modelador sócio-políticos em interesses econômicos.

Como metodologia, pretendeu-se utilizar a análise do discurso, visando decodificar textos em sua conjuntura sócio-cultural-política que o discurso pretende refletir. Acredita-se que esta permite uma análise das condições históricas e ideológicas na qual o discurso foi pensado, e assim interpretar atitudes e construções de sentido. O diferencial de um método de pesquisa qualitativa está em permitir imersões e observações nas inter-relações dos indivíduos envolvidos.

A importância deste estudo está justificada em relacionar o conceito de cultura mineira como um construtor de civilidade política, percebendo como fomentador de identidade regional mineira em sua

população, pretendendo-se entender as representações da realidade e seu contexto na mineiridade em uma atuação política. Ao se relacionar o conceito de mineiridade em um imaginário, busca-se perceber tais agentes como principais construtores de sua própria história.

Essa narrativa tende a construir e reelaborar características de uma suposta história comum na qual se promove um discurso emblemático, que estimula o imaginário social. Tem-se então uma perspectiva de construção do “ser mineiro” com funcionalidade identitária e política.

Sua utilização não é inofensiva, pois suas interpretações funcionam como recursos de legitimação das relações de poder por meio de uma perspectiva regionalista, que se confunde com uma dada realidade histórica da unidade federativa de Minas Gerais, sustentada por uma organização mística que alicerça o mito da mineiridade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que são muitos os desafios em estudar a mineiridade, ainda mais atrelado às especificidades das relações políticas, que sempre acabam seguindo determinadas questões basais, o que torna perceptível em certas discussões políticas tanto em Minas Gerais como no Brasil, por meio de propostas que trazem reflexões entre os envolvidos, que resgatam lembranças e figuras históricas com apontamentos de coesão cultural e regional. Nesse entendimento, passamos por costumes, valores e práticas que seriam alegadamente compartilhados em um dado ambiente político por esses indivíduos, o que transpassa o enigmático sobre a questão identitária que se preocupa em compreender.

Para Hall (2006), o meio aplicado para enlaçar os modos de vida e os fatos históricos e transformá-los em sentido para uma comunidade é o discurso. Assim, faz-se necessário o empenho em produzir um discurso que pronuncie subsídios de identificação historicamente estabelecidos privilegiando uma identidade regional ou nacional e que principalmente, sentido os integrantes desta sociedade, gerando uma reflexão de forma continuada, possibilitando identificações e caracterizações dos mineiros, mostrando a seiva do imaginário na composição de uma emblemática realidade.

Nesse contexto atual, o indivíduo pode assumir diferentes identidades a depender da situação, podendo ser contraditórias, dependendo das articulações sentimentais necessários uma dada conjuntura cultural de relacionamento. Tem-se a opinião de que o pertencimento de um sujeito a uma dada identidade cultural é intensificado com as tradições, a religiosidade, o modo de falar, e hábitos musicais, oriundas da sociedade onde vivemos.

Sabe-se que o conceito de identidade é suficientemente complexo, visto que não é algo fixo e imutável, imune a reflexões e contestações, o que impede de se formular uma definição que abarcasse todas as particularidades deste conceito (Bicalho *et al.*, 2024a). Sendo assim, o presente trabalho analisa discurso e poder, como um sustentáculo para o entendimento do que são similitudes culturais e como a mineiridade

se encaixa nesta dada qualificação, concisa em uma atuante descrição historiográfica rica em estudo e em diversos aspectos culturais na atualidade, com variados agentes transmissores dessa cultura social, o que traz o desafio em uma tentativa de definir quais as especialidades psicossociais mais peculiares e genuínas que constituiriam a complexa política mineira..

Essa dita vocação política atrelada ao discurso da mineiridade, apresenta alguns enunciadores relevantes em sua confecção dada essa realidade mítica, de grande importância para a historiografia, confrontada com inspirações do imaginário social e ações políticas na conjuntura de Minas Gerais, que molda o sujeito a ela em um desdobramento mais específico, em uma dada comunidade simbólica onde se assume um sistema de atitude cultural tão natural e consistente de um fenômeno identitário apropriado que suporta amplo significado estrutural.

A mineiridade como construtor de identidades, apresenta-se em seu conjunto, atitudes pensadas e realizadas pelo que influenciaram o imaginário regional e nacional, visto a orientação, planejamento e execução de práticas políticas e culturais na região, onde assume-se um projeto de discurso que se utiliza de representações e símbolos que se tornam dispositivos de intencionalidade que legitima e suporta as estratégias, influenciando uma dada união grupal e a permanência de uma história central comum ao povo mineiro, porém que também deve ser flexível para sua utilização na sustentação de certos quadros políticos.

Demonstra-se então como necessário a promoção de construções que desempenhem o papel de trazer o indivíduo em uma dada manutenção de três pilares: território, população e liberdade, onde a identidade busca-se legitimar como referência, por meio de condições estruturais de reflexão buscando integrar pessoas por mais diferentes que possam parecer.

Tomou-se na elaboração da presente pesquisa o pensamento de Machado (2003) defensor de que formar a própria identidade é um ato muito inspirador, visto que é preciso distinguir o equilíbrio entre o que realmente somos daquilo que os outros esperam que signifiquemos, pois é na interação com o outro, com o diferente, que nos enxergamos.

Este pesquisador partiu do entendimento do termo mineiridade como uma expressão que traz o enunciado de adesão e fraternidade em conjunto com uma determinada época do Estado de Minas Gerais, que a destacou em um dado momento nacional. Seus principais significados estariam relacionados com o contexto político em que foram criados, em uma perspectiva de identidade sociocultural.

Concorda-se com o pensamento de Lima (1996, p. 215) de que não podemos deslembrar da imagem de Minas Gerais como relevante no imaginário de agregador nacional, atuando como uma espécie de centro político e geográfico do país, possuindo uma afeição à terra, à paisagem e as tradições locais. Atrelado a isso temos a ideia de uma habilidade política nata do mineiro, percebido, segundo Arruda (1990), como ajustado conciliador que atua com equilíbrio, bom senso e valorização da estabilidade.

Acreditou-se na acepção na qual a identidade gera pressentimento de vinculação de determinado indivíduo a grupos e comunidades assegurados por perspectivas culturais, simbólicas e enunciativas e de representações ao redor, além do fortalecimento de sua credibilidade cultural diante de a outras coletividades. Observa-se a existência de uma suposta essência de Minas, comum e fundamental na percepção pela população, uma certa conduta que apresentaria vestígios desde as origens do Estado de Minas Gerais, que se mantem constante, porém com certas mudanças consideráveis, necessárias para sua permanência.

Por fim, considera-se que Minas Gerais com sua mineiridade engrandece uma definição cultural em um contexto político e social, pois percebe-se em seus elementos institucionais, símbolos, conquistas e historicidade, um constante e expressivo orgulho cultural mineiro, seja direto ou indireto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Heron de. "Minas Gerais". **Verbetes do Dicionário de Literatura Portuguesa, Brasileira e Galega Porto**. Figueirinhas, 1960.
- ARAÚJO, Laís Corrêa. Mineirice-mineiridade-mineiriana. Suplemento Literário. **Belo Horizonte**. v. 9. N. 405. 1974.
- ARRUDA, Maria A. do Nascimento. **Mitologia e Mineiridade**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BICALHO, L. M. A.; ALVES, L. F. S. "O meu nome é Cu-ne-gun-des!": identidade, poder e gênero em *Êta Mundo Bom!* (2016). **Ciência da Informação em Revista**, v. 11, p. 1–12, 2025.
- BICALHO, L. M. A.; ALVES, L. F. S.; LOPES, A. P. O.; ROCHA, V. T. R.; MEDEIROS, D. O. Quando a fé cega: banalidade do mal e a dominação carismática no caso de João de "Deus". In: SANTOS, Ednan Galvão; GALVÃO, Karine Chaves Pereira (Org.). **Ciências humanas e sociedade: estudos interdisciplinares**. 1. ed. Paraná: Aya, 2024b. v. 4, p. 11–185.
- BICALHO, Lucas Matheus Araujo; ALVES, L. F. S.; MARQUIOLI, S. R.; SALES, J. F.; RAMOS, D. S.; AFONSO, S. O.; SANTIAGO, I. F.; MEDEIROS, D. O. A máscara da esperança: discurso bolsonarista e a persistência do poder colonial. In: MELLO, Roger Goulart (Org.). **Direito e sociedade: diálogos entre pesquisa e atuação**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Publicar, 2024a. v. 2, p. 420–431.
- BICALHO, Lucas Matheus Araujo; ALVES, Luís. Fernando de Souza; FREITAS, Andréia. Luciana Ribeiro de; PEREIRA, Ester Liberato. O filho que foi pai: memórias e xadrez na cidade de Montes Claros/MG na década de 1980. **Pensar a Prática, Goiânia**, v. 27, 2024. DOI: 10.5216/rpp.v27.79985. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/79985>. Acesso em: 31 out. 2025.
- BICALHO, Lucas Matheus Araujo; VIEIRA, Guilherme Carvalho; SILVA, Brenda Vitória Alves Rodrigues da; SALES, Jéssica Fagundes; LOPES, Ana Paula Oliveira; ARAGÃO, Sarah Carine Gomes; SILVA, Lílian Soares; PINTO, Maria Marta da Silva; MOURA, Fábio Natan Leal; MARQUES, Henrique Petrucci. "Eu não costumo perder, meu bem": Odete Roitman e as tensões da liderança feminina na sociedade patriarcal. In: **Estudos em Ciências Humanas e Sociais**. 1. ed. Curitiba: Aurum Editora Ltda, 2025. p. 188–202.
- COSTA, Fernanda Miranda Alves; NARCOLINI, Miraldo José. A representação da mineiridade: o corpo e o galpão das Gerais. **VI Enecult: Encontro de estudos multidisciplinares em cultura**, Salvador, 2010.
- DIAS, Fernando Correia. C. Mineiridade: construção e significado atual. **Ciência**, v. 13, n.1, 9 de jun. 2011.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LIMA, Alceu Amoroso. **Voz de Minas: ensaio de sociologia regional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1946.
- MACHADO, Hilka Vier. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Ver. Adm. Contemp.**, Curitiba, v. 7, n. spe, 2003.
- REIS, Liana Maria. Mineiridade: identidade regional e ideologia. **Cadernos da História**. Belo Horizonte. Volume 9. nº11. p. 89-97. 1ºsem 2007.



TORRES. João Camillo de Oliveira. **O homem e a montanha**: Introdução ao estudo das influências da situação geográfica para a formação do espírito mineiro. Belo Horizonte: Livraria Cultura Brasileira Ltda., 1944.

REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO E DA NAÇÃO NA TRADIÇÃO LITERÁRIA LUSO-BRASILEIRA**REPRESENTATIONS OF THE SUBJECT AND THE NATION IN THE LUSO-BRAZILIAN LITERARY TRADITION** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-020>**Leandro Ramos Furtado**

Doutor em educação

Universidade nove julho

E-mail: leandrorfurtado.docente@gmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva analisar criticamente as transformações nas representações do Sujeito e da Nação na tradição literária luso-brasileira, do período colonial à contemporaneidade. A metodologia empregada é de natureza qualitativa e bibliográfica, baseada na crítica cultural e na análise comparativa de obras canônicas e contra-canônicas (Minayo, 2017; Said, 2007), fundamentada em conceitos como Representação (Hall), Comunidades Imaginadas (Anderson) e Hibridismo (Bhabha). Os resultados demonstram uma trajetória tripartida: 1) Fundação Ideológica, onde a literatura idealizou a Nação e forjou o Sujeito Herói (Anderson, 2008); 2) Crítica e Fragmentação, marcada pela desidealização realista e modernista (Hall, 2003), expondo a Nação como projeto falido; e 3) Hibridismo Pós-Colonial, com a emergência de vozes da margem (Spivak, 2010), reconfigurando a identidade luso-brasileira como múltipla e descentrada. Conclui-se que a literatura atuou como um campo discursivo que molda, critica e, finalmente, reescreve a Nação a partir da perspectiva do “entre-lugar” (Santiago, 2000), contribuindo para uma compreensão mais dinâmica das identidades culturais.

Palavras-chave: Representação; Nação; Sujeito; Literatura luso-brasileira; Hibridismo.**ABSTRACT**

This article aims to critically analyze the transformations in the representations of the Subject and the Nation within the Luso-Brazilian literary tradition, from the colonial period to the contemporary era. The methodology employed is qualitative and bibliographic, based on cultural criticism and the comparative analysis of canonical and counter-canonical works (Minayo, 2017; Said, 2007), grounded in concepts such as Representation (Hall), Imagined Communities (Anderson), and Hybridity (Bhabha). The results indicate a tripartite trajectory: 1) Ideological Foundation, where literature idealized the Nation and forged the Hero Subject (Anderson, 2008); 2) Critique and Fragmentation, marked by realist and modernist disillusionment (Hall, 2003), exposing the Nation as a failed project; and 3) Post-Colonial Hybridity, with the emergence of voices from the margin (Spivak, 2010), reconfiguring Luso-Brazilian identity as multiple and decentralized. It is concluded that literature acted as a discursive field that shapes, criticizes, and ultimately rewrites the Nation from the perspective of the "in-between place" (Santiago, 2000), contributing to a more dynamic understanding of cultural identities.

Keywords: Representation; Nation; Subject; Luso-brazilian literature; Hybridity.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo científico se insere no campo Estudos Literários e Culturais, debruçando-se sobre a complexa e multifacetada temática das Representações do Sujeito e da Nação na Tradição Literária Luso-Brasileira. A literatura, compreendida não apenas como espelho, mas como um poderoso dispositivo de construção e questionamento da realidade, é o palco onde as identidades individuais e coletivas são incessantemente negociadas. A tradição luso-brasileira, marcada por um legado colonial compartilhado e por processos de independência e modernização distintos, oferece um panorama privilegiado para a análise das narrativas que forjaram a ideia de ser português e de ser brasileiro, bem como dos indivíduos que habitam estes espaços simbólicos.

Em face da intersecção histórica, linguística e cultural, surge o seguinte questionamento central: De que modo a literatura luso-brasileira, em suas diferentes épocas e movimentos estéticos, representou e redefiniu as categorias de Sujeito e de Nação, e quais são os pontos de diálogo ou ruptura nessas construções identitárias ao longo da tradição? Este problema implica investigar como os textos literários participaram ativamente na criação dos mitos fundadores, na exaltação do herói nacional, na crítica à decadência social e, finalmente, na desconstrução ou fragmentação das identidades em um mundo pós-colonial e globalizado.

O objetivo do trabalho é analisar criticamente as transformações e permanências nas representações do Sujeito e da Nação, tal como veiculadas pelos textos canônicos e contra-canônicos da tradição literária luso-brasileira, desde o período colonial até a contemporaneidade.

Os objetivos Específicos são identificar as estratégias discursivas empregadas pela literatura na fundação e consolidação das narrativas de identidade nacional em Portugal e no Brasil (e.g., o herói épico, o índio, o sertanejo); comparar as diferentes figurações do Sujeito individual (o burguês, o marginalizado, o intelectual, o fragmentado) e suas relações com o projeto de Nação em obras selecionadas de autores luso-brasileiros; e examinar as rupturas e os diálogos estéticos e temáticos que redefiniram as representações de nação e de sujeito nas literaturas de Língua Portuguesa após o Modernismo e no contexto pós-colonial.

A relevância deste estudo reside em sua capacidade de revisitar e complexificar a noção de identidade na esfera luso-brasileira, essencial para a compreensão das culturas de ambos os países. A análise das representações literárias de Sujeito e Nação é crucial porque a literatura não apenas reflete, mas constitui o imaginário coletivo. Em um momento de reconfigurações geopolíticas e de questionamento das identidades nacionais tradicionais, é imperativo compreender como os textos literários (re) agiram e atuaram na consolidação de discursos hegemônicos ou na articulação de vozes dissidentes (de gênero, etnia, classe). Portanto, este artigo contribui para o aprofundamento dos Estudos Comparados de Língua Portuguesa, oferecendo uma nova perspectiva sobre a genealogia das identidades culturais que formam este espaço literário transatlântico.

1.1 REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO E DA NAÇÃO

A literatura luso-brasileira, enquanto sistema cultural, é um campo privilegiado para a análise da representação, conceito fundamental para a compreensão das identidades. Conforme Hall (2016, p. 52), a representação não é um mero reflexo, mas sim "a produção do sentido pela linguagem," construindo ativamente o que percebemos como realidade. Em uma perspectiva complementar, Anderson (2008, p. 32) enfatiza que a Nação é uma "comunidade política imaginada" e, como tal, depende intrinsecamente das narrativas (literárias, midiáticas, históricas) para se materializar no imaginário. A interconexão desses conceitos revela que a tradição literária luso-brasileira operou, desde as crônicas quinhentistas, na constante fabricação de símbolos e mitos que dariam sentido e coesão às emergentes identidades nacionais, tanto em Portugal (o herói épico, o império) quanto no Brasil (o nativo, a terra edênica).

O processo de construção identitária, no entanto, é permeado pela tensão e pela ambivalência. Bhabha (2007, p. 25), ao discutir o "local da cultura," argumenta que a Nação é um espaço de enunciação ambivalente, onde o discurso da autoridade nacional é continuamente minado pelas vozes da diferença e da minoria. Essa ambivalência dialoga com a crítica interna à formação luso-brasileira, sobretudo aquela articulada após os modernismos. Por sua vez, Santiago (2000, p. 19) propõe o conceito de "entre-lugar" para a cultura brasileira, um espaço de mediação e descentramento crítico que se recusa a ser meramente cópia ou subproduto da metrópole. A literatura, nesse sentido, opera no "entre" os cânones europeus e a busca por uma voz autêntica, desvendando as fraturas e as hibridizações que o discurso unificador da Nação tende a silenciar ou essencializar.

A relação de dependência e superação entre as metrópoles e as ex-colônias configura um dos pilares da análise das representações do Sujeito. Saraiva (1979, p. 21), ao abordar a história da literatura portuguesa, demonstra como o texto se desenvolve com o império e se repensa criticamente com o fim do seu poderio, influenciando diretamente a figura do sujeito que se projeta no futuro. No plano brasileiro, Candido (2006, p. 121), ao refletir sobre a formação da literatura, assinala que o Romantismo e o Modernismo representam fases culminantes de "particularismo literário," impulsionadas pelo desejo de afirmação nacional e de superação da submissão cultural portuguesa. A literatura torna-se, assim, um campo de batalha simbólico, onde o sujeito se liberta das amarras da tradição europeia para reivindicar sua singularidade cultural e política, reescrevendo-se fora do modelo imposto.

No contexto contemporâneo, as narrativas literárias se complexificam ao desterritorializar a Nação e descentrar o Sujeito. Hall (2003, p. 77), em seus estudos sobre diáspora, mostra que a identidade moderna é um processo em constante transformação, transitando entre múltiplas afiliações e desconstruindo a noção de um "Eu" fixo e imutável. Essa fluidez é particularmente visível na literatura atual. Em consonância, Bhabha (2003, p. 39) explora a "negação de um sujeito essencialista" e a agência política que emerge das margens e das minorias. A literatura passa a dar visibilidade aos sujeitos que foram historicamente excluídos

dos mitos fundadores da Nação (o negro, a mulher, o LGBTQIA+), transformando a representação em um ato de resistência e de reescrita da história oficial.

Em suma, a tradição literária luso-brasileira demonstra uma evolução das representações que vai da epopeia colonial e da idealização romântica, atravessando a crítica social realista, até chegar à fragmentação modernista e ao hibridismo pós-colonial. A literatura, citando Santiago (2000, p. 71), funciona como a "borda" onde o que é importado e o que é local se confrontam e se transformam mutuamente, permitindo que o Sujeito, antes preso a um projeto de Nação, se torne múltiplo. A constante tensão entre o discurso coesivo da Pátria e a voz plural dos indivíduos, conforme a leitura de Anderson (2008, p. 45) sobre o nacionalismo, garante que a literatura luso-brasileira permaneça um *locus* essencial para a compreensão das dinâmicas identitárias.

2 METODOLOGIA

A presente investigação se propõe a analisar as representações do Sujeito e da Nação na tradição literária luso-brasileira, adotando uma abordagem metodológica que combina rigor teórico e análise textual aprofundada.

2.1 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM

O estudo foi conduzido por meio de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, caracterizada pela análise aprofundada de material teórico e de obras literárias. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se, segundo Minayo (2017, p. 21), por trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores, o que é essencial para compreender a dimensão simbólica das representações. O foco recairá sobre a crítica cultural e a análise do discurso, utilizando a literatura como um corpus que revela as estratégias de poder e as construções identitárias. A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2019, p. 44), permitirá a exploração de referencial teórico já publicado, oferecendo os subsídios necessários para o diálogo com os conceitos-chave de Representação (Hall), Comunidade Imaginada (Anderson) e Hibridismo Cultural (Bhabha), que fundamentam a discussão das relações luso-brasileiras.

2.2 CORPUS DE ANÁLISE E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

O corpus de análise foi composto por obras consideradas canônicas e contra-canônicas da tradição luso-brasileira, selecionadas com base em seu potencial representativo das transformações históricas e estéticas do eixo temático. A seleção contemplará textos de diferentes períodos e gêneros, de modo a mapear a evolução das representações de Sujeito e Nação. Foucault (2014, p. 55) afirma que o discurso é uma prática que forma os objetos de que fala; assim, a escolha das obras será guiada por aquelas que mais enfaticamente participaram na formação discursiva dessas categorias. Por exemplo, a inclusão de Os

Lusíadas (na fundação épica da Nação Portuguesa) e de Vidas Secas (na crítica à Nação Brasileira e na representação do sujeito marginalizado) é crucial para o contraste e a identificação das continuidades e rupturas.

2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE TEXTUAL

A principal técnica de investigação foi a análise literária e crítica, focada em identificar os mecanismos de representação, ideologia e estilo presentes nas obras. Para isso, será empregado o método comparativo, que, segundo Said (2007, p. 30), é indispensável para os Estudos Culturais, ao permitir a justaposição de textos de diferentes culturas e a identificação de padrões e diferenças nas narrativas sobre o "Oriente" e, por extensão, sobre as nações periféricas. Os instrumentos de análise incluirão a leitura atenta para a identificação de figurações do sujeito (o herói, o anti-herói, o mestiço, o sujeito diaspórico) e de elementos de construção nacional (a paisagem, a língua, os mitos fundadores e a crítica social). A interpretação será, portanto, um processo dialético entre o texto (estrutura e conteúdo) e o contexto (histórico, social e ideológico).

2.4 DISCUSSÃO FUNDAMENTADA DA METODOLOGIA

A fundamentação metodológica adotada garante que o artigo transcenda a mera descrição das obras. O uso do referencial da Crítica Pós-Colonial, especialmente com autores como Bhabha e Hall, permite uma discussão aprofundada sobre a natureza híbrida e descentrada das identidades luso-brasileiras. A análise não buscará uma essência da "Nação," mas sim como ela é performada e contestada na escrita. Conforme Spivak (2010, p. 104), a análise deve dar atenção especial à voz e à representação dos sujeitos subalternos, aqueles que foram marginalizados pelo discurso hegemônico nacional. A metodologia, ao cruzar o corpus literário com a teoria crítica, permitirá mapear as tensões entre o projeto unificador da Nação e a multiplicidade do Sujeito, contribuindo para uma compreensão mais dinâmica e menos monolítica da tradição literária em Língua Portuguesa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da análise do corpus literário (conforme detalhado na Metodologia) revelam um padrão discursivo complexo na representação do Sujeito e da Nação na tradição luso-brasileira. Os achados centrais podem ser agrupados em três eixos interpretativos: (3.1) A Nação como Projeto Épico-Idealizado e o Sujeito Heroico; (3.2) A Crise da Ideologia Nacional e o Sujeito Cético/Fragmentado; e (3.3) O Hibridismo Pós-Colonial e a Emergência do Sujeito da Margem.

3.1 A NAÇÃO COMO PROJETO ÉPICO-IDEALIZADO E O SUJEITO HEROICO

Os achados iniciais do estudo indicam que, nos períodos fundacionais (Quinhentismo e Romantismo), a literatura luso-brasileira empenhou-se na construção de uma Nação como entidade unificada e de destino manifesto.

Achado 1: Observou-se na literatura portuguesa (e.g., *Os Lusíadas*) a exaltação do “Homem Lusitano” como herói civilizador e propagador da fé, com um destino grandioso e imperial. Paralelamente, na literatura brasileira (e.g., o Indianismo romântico), a Nação é idealizada na figura do nativo e na natureza exuberante.

3.1.1 Discussão

Esta tendência corrobora a tese de Anderson (2008, p. 55) de que o nacionalismo é forjado através de um “romance” épico-histórico que confere à nação uma origem imemorial e gloriosa, essencial para criar um sentimento de comunidade. O Sujeito literário, neste contexto, é o Herói Modelar (o navegador, o bravo índio), cuja individualidade se submete ao projeto coletivo da Pátria. Contudo, essa idealização é ideológica, pois, como afirma Said (2007, p. 119), a narrativa imperial e a colonialista dependem da criação de um “Outro” (o inimigo, o selvagem) para legitimar a superioridade do Sujeito nacional. O achado revela a função da literatura como matriz discursiva de legitimação.

3.2 A CRISE DA IDEOLOGIA NACIONAL E O SUJEITO CÉTICO/FRAGMENTADO

A análise de obras do Realismo/Naturalismo (século XIX) e do Modernismo (século XX) demonstra uma ruptura com o projeto épico e uma desidealização progressiva da Nação.

Achado 2: A literatura de Machado de Assis no Brasil e de Eça de Queirós em Portugal revela um ceticismo profundo quanto aos valores burgueses e à “civilização” local. O Sujeito torna-se um cínico ou um observador passivo (e.g., *Brás Cubas*), e a Nação é retratada como um espaço de hipocrisia e decadência moral.

Achado 3: O Modernismo aprofunda essa crise. Em Portugal, a fragmentação do “Eu” na obra de Fernando Pessoa (os heterônimos) e, no Brasil, a destruição da sintaxe e dos modelos em Macunaíma evidenciam a impossibilidade de um Sujeito e de uma Nação unívocos.

3.2.1 Discussão

Estes resultados alinham-se à concepção de Hall (2003, p. 48) sobre a crise da identidade na modernidade tardia, onde o Sujeito é “descentrado” e a ideia de uma identidade fixa entra em colapso. O riso machadiano e a ironia modernista são mecanismos literários que, segundo Santiago (2000, p. 35),

operam a partir do “entre-lugar”, subvertendo a metanarrativa do progresso nacional. A literatura, ao invés de construir, passa a desconstruir a Nação, expondo suas contradições e a falência de seus mitos.

3.3 O HIBRIDISMO PÓS-COLONIAL E A EMERGÊNCIA DO SUJEITO DA MARGEM

O estudo das obras contemporâneas (pós-década de 1960) revela um movimento de refiguração da Nação, marcada pela emergência de sujeitos historicamente marginalizados.

Achado 4: Observa-se a intensificação da representação de sujeitos não-brancos, femininos e periféricos nas literaturas de ambas as margens do Atlântico. No Brasil, o foco em questões raciais e sociais urbanas; em Portugal, a crescente reflexão sobre o passado colonial e a diáspora.

Achado 5: O discurso literário explora a hibridez e a ambivalência cultural, como a que se manifesta nas relações linguísticas e nas memórias coloniais. A Nação deixa de ser um território homogêneo e passa a ser vista como um espaço de múltiplas fronteiras.

Discussão: Este é o ponto onde o artigo dialoga diretamente com a teoria de Bhabha (2007, p. 19), que postula a importância do “terceiro espaço” ou do hibridismo. As novas representações do Sujeito da Margem, como o sujeito negro ou o sujeito feminino, não apenas criticam a Nação, mas a reivindicam a partir de uma perspectiva de diferença. A literatura contemporânea, ao dar voz ao subalterno (conforme Spivak, 2010, p. 95), reescreve a história nacional a partir de baixo, forçando o reconhecimento de que a identidade luso-brasileira é, fundamentalmente, mestiça, diaspórica e heterogênea.

4 CONCLUSÃO

A presente investigação buscou analisar as transformações e permanências nas representações do Sujeito e da Nação na tradição literária luso-brasileira, desde o seu período colonial até a contemporaneidade.

O objetivo do trabalho foi analisar criticamente as figurações de Sujeito e Nação foi plenamente alcançado ao longo da discussão, que mapeou as matrizes discursivas fundadoras e suas subsequentes subversões. Os objetivos específicos foram satisfeitos pela identificação das estratégias literárias de consolidação nacional (o mito épico e o Indianismo romântico), pela comparação entre o Sujeito Heroico e o Sujeito Cético/Fragmentado, e pelo exame das rupturas modernistas e pós-coloniais que redefiniram as relações identitárias em Língua Portuguesa. A pesquisa demonstrou a função ativa da literatura como um campo de forças onde a identidade é constantemente produzida e disputada.

Os principais achados do estudo indicam uma trajetória tripartida nas representações: Fundação Ideológica: A literatura, em seus estágios iniciais, atuou como ferramenta de idealização e unificação nacional, forjando um Sujeito Herói (o navegador, o índio idealizado) cuja individualidade se subordinava

ao projeto épico da Nação, conforme a leitura de Anderson (2008, p. 78) sobre a necessidade de narrativas de origem.

Crítica e Fragmentação: Houve uma transição radical para o ceticismo e a fragmentação a partir do Realismo e, mais intensamente, do Modernismo. O Sujeito se tornou cínico (Machado de Assis), descentrado (Pessoa) ou desmitificado (Mário de Andrade), expondo a Nação como um projeto ideologicamente falido ou incompleto, o que dialoga com o conceito de identidade em crise de Hall (2003, p. 61).

Hibridismo e Reivindicação: O panorama contemporâneo é marcado pela emergência de vozes da margem, que utilizam a literatura para questionar as fronteiras nacionais e linguísticas. A Nação é reconfigurada como um espaço híbrido, de ambivalência cultural (a zona de Bhabha, 2007, p. 45), onde o Sujeito periférico ou diaspórico passa a reivindicar seu lugar, rompendo com as hierarquias históricas da tradição luso-brasileira.

Esta pesquisa contribui para os estudos comparados de Língua Portuguesa ao: complexificar a Diáde Sujeito-Nação: Ofereceu um mapa analítico das interdependências e das tensões entre a identidade individual e a identidade coletiva nos dois principais sistemas literários da CPLP.

Reforçar o Papel Constitutivo da Literatura: Demonstrou que a literatura não é apenas um registro histórico, mas uma prática discursiva que molda ativamente o que se entende por nacionalidade e subjetividade, alinhando-se à perspectiva construtivista da representação proposta por Hall (2016, p. 18).

Atualizar a Leitura Pós-Colonial: Aplicou o referencial teórico pós-colonial (Bhabha, Spivak, Santiago) de forma eficaz para desvelar as relações de poder e a resistência cultural inerentes à formação literária luso-brasileira, destacando a importância da perspectiva do “entre-lugar” (Santiago, 2000, p. 55) na crítica cultural.

Para a continuidade dos estudos sobre a temática, sugere-se: **Análise de Gêneros Específicos:** Aprofundamento na representação do Sujeito e da Nação no conto e na poesia contemporânea luso-brasileira, com foco em autores de literatura marginal e periférica.

Estudos Diáspóricos: Investigação comparativa das representações da Nação na literatura escrita por imigrantes brasileiros em Portugal e por imigrantes portugueses no Brasil, explorando as novas geografias da identidade.

Mídia e Representação: Pesquisa sobre a transposição e adaptação das representações literárias do Sujeito e da Nação para outras mídias (cinema, telenovelas, streaming), analisando como essas mídias reforçam ou subvertem os cânones estabelecidos.



REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BHABHA, Homi K. **A questão do outro: diferença, discriminação e a política de minorias**. Tradução de Maria Isabel F. da S. A. Faria. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 11. ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. (A citação da p. 77, se proveniente de *Da diáspora*, ajustaria o ano para 2003).
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.
- SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTIAGO, Silviano. **O entre-lugar do discurso latino-americano**. In: SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**: ensaios. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 11-28.
- SANTIAGO, Silviano. **O entre-lugar do discurso latino-americano**. In: SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**: ensaios. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 11-38.
- SARAIVA, António José. **Iniciação na literatura portuguesa**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1979.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart ALMEIDA, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MUSEU DE HISTÓRIA JÚLIO DE CASTILHOS E A ANÁLISE DO INVISÍVEL COMO MEIO DE DESCOLONIZÁ-LO (1925 A 1939)**JÚLIO DE CASTILHOS HISTORY MUSEUM AND THE ANALYSIS OF THE INVISIBLE AS A MEANS OF DECOLONIZING IT (1925 TO 1939)** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-021>**Nereidy Rosa Alves**

Mestranda

UFRGS

E-mail: nereidy66@gmail.comLATTES: <http://lattes.cnpq.br/4993799765261441>**Giane Vargas**

Docente

UNIPAMPA

E-mail: gianeescobar@unipampa.edu.brLATTES: <http://lattes.cnpq.br/9076251806577555>**RESUMO**

O objetivo deste artigo é provocar reflexão quanto à constituição do acervo do Museu de História Júlio de Castilhos entre os anos de 1925 a 1939, de cunho colonial e a contenda de abrir caminhos ao direito à diferença, na tentativa de aprimorar e investir no processo de descolonização, considerando o alcance subjetivo dos objetos musealizados associados ao período escravista. A análise é qualitativa, documental e bibliográfica e tem como base referencial a tese da Dra. Ana Celina Figueira da Silva (2018) que apresenta a transformação do então Museu Júlio de Castilhos, de tipologia enciclopédica para um museu histórico. O estudo dialoga com as teorias de Pomian (1984) de que os objetos são semióforos ao perderem a função original e adquirem função simbólica e com as teorias de Meneses (1987) que defende o museu como construção social e política. O estudo visa analisar e repensar as práticas de modo a alcançar a subjetividade dos objetos da coleção e criar narrativas descolonizadoras e inclusivas.

Palavras-chave: Museu de História Júlio de Castilhos; Análise do invisível; Objetos da escravatura; Descolonizar.

ABSTRACT

The objective of this article is to provoke reflection on the constitution of the Júlio de Castilhos History Museum's collection between 1925 and 1939, a colonial tradition, and the struggle to pave the way for the right to difference. This effort aimed to improve the decolonization process, considering the subjective impact of museum objects associated with the slavery period. The analysis is qualitative, documentary, and bibliographical, and is based on Dr. Ana Celina Figueira da Silva's (2018) thesis, which presents the transformation of the then Júlio de Castilhos Museum from an encyclopedic typology to a historical museum. The study engages with Pomian's (1984) theories that objects are semiophores when they lose their original function and acquire symbolic ones, and with Meneses's (1987) theories, which defend the museum as a social and political construction. The study aims to rethink practices, explore the subjectivity of exhibited objects, and create decolonizing and inclusive narratives.

Keywords: Júlio de Castilhos History Museum; Analysis of the invisible; Objects of slavery; Decolonize.

1 INTRODUÇÃO

A partir da leitura e estudo da tese (Silva, 2018), que extraiu da documentação administrativa as informações que ora exploro, foi possível verificar o período, com detalhamento da formação do acervo histórico, incluindo uma pinacoteca, a partir das concepções da história moderna e clássica, configurando o Museu de História Júlio de Castilhos¹ como de identidade regional, calcada na Guerra Farroupilha.

Como ponto primeiro, é preciso pensar que na época analisada na tese, onde a maior ênfase foi o acervo histórico, a oficialidade do racismo não oportunizava questionamentos, nem contestação, muito embora vigorasse de maneira contundente em toda a sociedade brasileira, quer nos espaços públicos quer nos privados. Assim, como elemento do sistema de poder, o racismo integrou a construção das diretrizes políticas institucionais e decretou o que era considerado importante, verdadeiro e validou o acervo com uma proposta excludente e esta passou a ser a narrativa oficial.

Considerar-se-á o período de constituição do Museu Júlio de Castilhos, o pensamento político da época, a cultura e a memória depositada e refletida pelos objetos.

Neste artigo, propõe-se como metodologia a análise documental, a partir dos dados contidos na tese, quanto aos objetos relacionados ao período escravista e relacioná-los à subjetividade contida nos mesmos e usá-las como argumento no processo de descolonização, sob a perspectiva de Krzysztof Pomian (1976) e Ulpiano Meneses (1997).

Daí se sobressai a pertinência de questionar e buscar o desmonte da estrutura colonial com a utilização de práticas que alcancem as zonas de conflito e invista na representatividade com suporte técnico e na transformação dos pontos que formam lacunas que sustentam a desigualdade.

No período que vai de 1925 a 1939, o MHJC era dirigido por Alcides Maya², tendo o historiador Eduardo Duarte³ como responsável pela organização do acervo histórico. Com expedientes diversos oriundos do Arquivo Histórico, e por intensa campanha junto às municipalidades, o material coletado era submetido à análise dos intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (IHGRS) e, após a apreciação desses, com a chancela do Estado, passava a integrar a historiografia do Rio Grande do Sul e, conseqüentemente, o acervo do MHJC. O patrimônio tal qual foi formado é importante, mas ganha maiores proporções na medida em que nos debruçamos sobre o conjunto de fatores que levou à formação da coleção e a raiz (alma) dos objetos que foram musealizados.

Aqui cabe trazer os ensinamentos do professor Guarani Santos (1990)

¹ Surgiu em 1903 como Museu do Estado, passando a denominar-se, a partir de 1907, Museu Júlio de Castilhos, nome que permaneceu até dezembro de 2023, quando passou a ser chamado de Museu de História Júlio de Castilhos.

² Gaúcho, jornalista, político e escritor. Mentor de um museu de história para o RS.

³ Professor, médico. Chefiou o Departamento de História Nacional do MJC de 1925 a 1939. Criou a Revista do Arquivo Público do RS.

“A sociedade gaúcha foi estruturada na desigualdade fundante das relações escravistas. Embora o discurso histórico oficial tivesse procurado escamotear esse aspecto pela negação ou minimização da presença histórica do negro e pelo enaltecimento de heróis brancos, essa abordagem teria, segundo ele, ensejado ideal desonesto e imoral, pois ela não daria conta do passado de modo amplo e isento”. (Santos 1990⁴ apud Macedo, 2023, p. 44)

Os fatos, de forma incontestável, foram emoldurados pelo sentimento e dentro do contexto colonizador e por si só tendencioso, por excluir os múltiplos personagens, atores, ainda que anônimos, que de fato criaram a história do Estado do Rio Grande do Sul.

Outra afirmação nesse sentido é trazida por Possamai (2001), quando diz que o documento privilegiado era aquele cuja autoria apresentava maior autoridade, sendo seus signatários os personagens políticos e militares que lideravam as campanhas de expansão territorial, na perspectiva da coroa portuguesa, ou no movimento farrapo.

Com isso, tem-se que a posição de ocultação exercida pelos analistas, intelectuais e historiadores que tinham a credencial de legítimos avaliadores não era neutra, já que estava diretamente atrelada a interesses pessoais, militares e políticos dos governantes que os indicavam. Burke (2012) ressalta que seria ingênuo pensar museus como coleções neutras de conhecimento humano e ignorar sua característica de instrumento de colonialismo.

Então, a par disso, a formação do acervo se baseou nas narrativas retóricas e, além delas, por algumas aquisições feitas pelas gestões do Museu de História Júlio de Castilhos, relacionadas a álbuns fotográficos, utensílios, objetos de personalidades políticas, episódios políticos e militares da revolução Farroupilha.

De acordo com a pesquisa (Silva, 2018), foi levantado que o acervo do MHJC contemplava 21 coleções, entre elas, 4 peças relativas à escravidão, que representavam 2,23% da coleção, conforme demonstração em quadro elaborado por Silva. Os objetos referidos da coleção, identificados na pesquisa como *Escravidão*⁵, amplia a presente reflexão e na certa oferece pauta para discussões e análises posteriores. A identificação dos mesmos é de “instrumentos de castigo”.

Mesmo que necessária, aqui não será possível investigar a origem, a localidade cedente dos objetos e o que de fato eles testemunham, mas, sim, um pouco dos reflexos de seus significados.

Pomian (1984) nos ensina que os objetos são capazes de portar sentido entre o visível e o invisível. Valendo-se de tal premissa, é possível colocar atenção nas quatro peças da coleção escravista do MHJC referidas na pesquisa. Os objetos expostos carregam em si a carga de sua materialidade e da sua subjetividade. Ainda, Pomian (1984) admite intercâmbio que une o visível e o invisível e também que a

⁴ SANTOS, Guarani. A violência branca sobre o negro no Rio grande do Sul (1725-1889). 2. ed. Porto Alegre: Ponto Negro Brasileiro, 1990.

⁵ Nomenclatura que o Museu utilizou na época pesquisada (1925-1939.)

manifestação deles pode ser de modos extremamente variáveis. Pela ótica do autor, é possível a comunicação entre o visível e o invisível por meio de objetos e transformar, pela linguagem, algo que se encontra no campo do visível para além, algo que ninguém viu, mas que está ali e fez parte daquele objeto, mas não é visível. Numa afirmação instigante, Pomian (1984, p. 19) diz: “a convicção de que o que se vê é apenas uma parte do que existe”.

Retornando aos objetos que integram a coleção, entende-se que é razoável, já na perspectiva de descolonizar, assimilar esses ensinamentos e, a partir da observação criteriosa, criar uma narrativa fiel aos fatos que ocorriam na época em que tais objetos vinham revestidos de utilidade e eram submetidos apenas ao olhar após serem retirados do circuito de uso, quando perdem a sua utilidade inicial e ganham novos significados, invisíveis, constituindo o que Pomian denomina de objetos semióforos. Era o visível ocupando lugar certo e delimitado no espaço. Muito embora possa as posições (visível e invisível) serem consideradas antagônicas, em determinado momento se entrelaçam porque se entende que o significado faz parte da criação, da formação ideológica daqueles objetos, porém, não revelado, restando escondido nos muros por narrativas oficiais, com posterior reconhecimento oficial.

A análise que se faz parte da informação de que os objetos não têm nenhuma outra informação e daí se depreende que a linguagem deixou de ser utilizada, os classificando tão somente como utensílios que faziam parte da coleção geral de 21 peças.

As transformações pretendidas no processo de descolonizar podem ter a linguagem como grande aliada para desenraizar e reformular as narrativas oficiais e, através dela, trazer o invisível, o subjetivo e dar-lhe a dimensão ampla, decifrando seu significado desde a concepção, a iniciar pela investigação com reconhecimento da autoria, do doador, etc. Pelo passar do tempo talvez essa técnica fique prejudicada, mas vale o exercício onde for possível alcançar. A identidade dos indivíduos é reveladora nos registros materiais, eis que sua personalidade fica ali assinalada. Sabemos, sim, das particularidades do período, mas convém destacar que em relação à identidade, a psicologia social registra traços que revelam a extensão da identidade nas coisas que as pessoas usam e que as cercam, pois refletem agudamente a personalidade de seu proprietário, dialogando com o entendimento de Meneses (1997).

Todavia, como nos aponta Pomian (1984), a palavra não tem por si só o poder de conferir convicção: ela pode ser enganadora, errônea e arbitrária. Entende-se, daí, que ela pode ser validada de um modo ou de outro, que a interferência de seu interlocutor carrega a ideologia e características pessoais. Prefiro pensar que o abismo entre as narrativas pode ser quebrado pela via da investigação, com coleta de dados, sensibilidade, compaixão e uma gama de possibilidades, com amparo técnico e protagonismo legítimo para a construção da história revelando as subjetividades de seus agentes.

O possível combate entre o visível-utilitário e o invisível-significado, não foi trazido para discussão à época, até onde se sabe, e nem levado aos órgãos que avaliavam, criavam documentos e validavam as

peças que poderiam ser musealizadas ou não. Por conta disso, se retoma a afirmação de que o racismo tinha extensão sistêmica e era praticado com legitimidade, com propósito da não inclusão das pessoas negras. Não há como saber se tais objetos causavam algum desconforto ou se atraíam olhares críticos, no recorte de tempo aqui definido, pois o MHJC estava fechado, mas a presença deles compondo uma coleção do Museu de História Júlio de Castilhos só pode ser explicada, num processo de descolonização, com forte referência ao invisível-significado, acompanhada de profissionais com habilidade, competência e conhecimento das informações, sem contaminação. Em toda e em qualquer situação, a observação quanto à utilidade dos objetos no contexto histórico é relevante para identificá-los como históricos, que, como sustenta Meneses (1997), por sua própria natureza e funções, estes privilegiam as classes dominantes.

Os objetos que demonstram o período do massacre escravista, carregados de utilidade no final do século XIX, são considerados de cultura material, Meneses (1997), por pertencer ao segmento do universo físico. E, em sendo cultura, têm trajetória, e carregam consigo sua biografia, e por isso, não basta recompor um cenário material, mas entender os artefatos, o momento e sua dimensão no contexto social. Ao elaborar este trabalho um pensamento foi recorrente: o quanto este cenário doloroso representando a dor pode atrair a população negra para o interior do MHJC?

Entendo que tal questionamento deva ser constante, pois a reflexão nos leva ao pensamento crítico e ampliação da observação, sob outras perspectivas e em especial, a utilidade do objeto exposto. Ele contém significados e o invisível se impõe com força, tornando-se superior, provocando repulsa e distanciamento.

A cultura material, representada pelos objetos que traziam em si um fato dentro de um universo social, tem significado, principalmente a partir da segunda metade do século XX, quando, na expressão de Macedo (2023, p.41) revela um “vazio historiográfico” passa a ser quebrado com a paulatina valorização de temas de estudo sobre as questões da negritude e suas subjetividades, a partir da década de 1980, tendo a historiadora Beatriz Nascimento (1974) como voz marcante para trazer a reflexão para além dos fatos ligados à escravização.

Pode-se, então, pensar em até que ponto esses objetos silentes, que trazem consigo a biografia das pessoas que os idealizaram e produziram, podem atingir a coletividade e ferir, em especial, a autoestima da população negra. Os objetos estão impregnados de significados e são vetores de subjetividades. Como nos mostra Possamai (2001), o percurso que leva um objeto ou conjunto de objetos a fazerem parte do acervo de um museu não é, de modo algum, aleatório, dele fazendo parte, vontades, desejos e interesses de indivíduos, grupos ou instituições da sociedade.

O que é possível tornar visível, além do que a imagem traz?

A falta de referência imagética positiva nos arquivos históricos pode construir imagem sem referência, como diz Noronha⁶ (2012): “o espelho que não reflete, no fracasso da autoestima”.

Temas históricos que geraram traumas são gatilhos preocupantes e precisam de atenção, pois não basta a simples inclusão ou retiradas de objetos expositivos. Ainda nos deparamos com discursos negacionistas e contrários às ações afirmativas. Trago para ilustrar um trecho de uma entrevista com o escritor Jeferson Tenório:

Não significa colocar tudo abaixo, mas problematizar nosso passado. Temos dois grandes temas muito mal resolvidos no Brasil, a escravidão e a ditadura. Portanto, aceitar um monumento, uma placa ou uma estátua como uma única verdade sobre o passado significa diminuir nossa própria história. E como diria Mario Quintana, um erro em bronze pode ser um erro eterno. (ZH. 04/08/2021)

Seguindo na linha do pensar nas alternativas de descolonizar, pode-se levar em conta que Pomian (1984) atribui ao invisível uma superioridade sobre o visível, qualquer que seja a perspectiva, dada a impossibilidade de ser atingido e/ou dominado, seja por que meio for. Já na esfera do visível, muitos meios podem ser empregados e, que é possível raciocinar, pode ser tendencioso e manipulado, como ocorreu na construção da historiografia do Estado do Rio Grande do Sul.

A história do objeto, a sua existência social, sua memória, o que carrega consigo, o confronto com o passado e seu suporte de informações levam, de forma resumida, a defender a revisão das narrativas que compõem o acervo aqui referido, com inovações de toda a ordem e, em especial, pelo compartilhamento na produção de documentos, práticas museológicas, com o fim de construir acervo formando um sistema documental diverso e inclusivo.

Assim, a superioridade do significado do objeto defendida por Pomian autoriza a levar a idéia de produzir documentos sobre os objetos utilitários que compõem a coleção, tal qual foi feito na formação do acervo do Museu de História Júlio de Castilhos, em paralelo ao que está consolidado. Ulpiano (1997) nos alerta que o historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica. Como ele diz, “documento é um suporte de informação”.

“Corroborando, o pensamento da historiadora Zita Possamai (2001, p. 13) que impulsiona às pretendidas novas práticas”

⁶ NORONHA. Raquel Gomes. Narrativas visuais: “ser quilombola” no Museu Afrodigital. Museu Afrodigital e política patrimonial. Org. Sergio Figueiredo Ferretti. São Luís, 2012.

[...] mas mais do que proceder a crítica a uma produção historiográfica datada, que explorou temas hoje parcamente visitados, ou que utilizou procedimentos metodológicos atualmente considerados ultrapassados, importa examinar esses museus como lugar de produção, da celebração e da disseminação de memórias na sociedade e que, nesse aspecto, apresentam considerável potência, haja vista a permanência no presente dos monumentos, esculturas e imagens que lhe dão sustentação. Nesse sentido, a mirada da história insistentemente necessita desconstruir os museus, suas coleções e suas exposições, almejando não ser confundida com a memória por eles ditada, tarefa árdua e complexa, mas contribuindo para compreender as razões de sua produção e de sua força no presente”.

Descolonizar passa pelo viés político-institucional, que raramente acompanha o ritmo do desejo da população negra de se desprender da herança colonial. Contestar e programar novas práticas são um ato de coragem, e as gestões do MHJC estão, desde o final do século XX, buscando os pontos cegos para programar projetos, programas e atividades educativas para dar fim ao arcabouço colonial.

Há que se reconhecer que o MHJC vem trabalhando na construção da materialidade, oportunizando a visibilidade de grandes personagens do cenário cultural negro gaúcho como o artista Giba- Giba, o ator Sirmar Antunes, o advogado e jornalista Antônio Carlos Côrtes, reparando de forma progressiva as lacunas abertas pelo racismo.

Muitos defendem o fim das instituições museológicas. Aqui se defende a sua permanência, com a urgente abertura e revisão das práticas, pois há um compromisso com o fim da desigualdade.

Conclui-se, por esta análise, que será necessária a condução aprofundada ao invisível validando a subjetividade dos sujeitos negros, com base nos estudos de Beatriz Nascimento (1974), com ações concretas no campo histórico institucional, investindo na representatividade nas mais variadas instâncias, num processo multidisciplinar, para a construção do futuro “dentro” da história, não “fora”, como foi. Como diz Osmundo Pinho⁷, “o mundo antinegro também é nosso mundo”.

Instrumento de castigo



Fonte: <https://acervos.museujulio.rs.gov.br/colecao-escravatura>⁸

⁷ Professor do PPG em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo Baiano. Antinegitude e representação: descolonizando a biblioteca da Universidade Periférica. MASP Afterall – 2020.

⁸ Coleção Escravatura é composta por objetos utilizados como instrumento de suplício e de castigo no período da escravização. Disponível no site. Acesso em 02/11/2025.

REFERÊNCIAS

MACEDO, José Rivair. "Racismo, Relações de Poder e História Negra em Porto Alegre: Séculos XIX-XX". Centro Histórico Cultural Santa Casa; organizadores: José Rivair Macedo, Paulo Roberto Staudt Moreira, Vera Lúcia Maciel Barroso. .Evangraf: ISCMPA. Porto Alegre. 2023.

MENESES, Ulpiano Bezerra. "Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público". Rio/São Paulo. 1997.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro. Revista de Cultura Vozes, Rio de Janeiro, v.68 n.1, p.41-45, 1974.

PINHO, Osmundo. "Antinegritude e Representação: Descolonizando a Biblioteca na Universidade periférica". Seminário Arte e Descolonização no MASP-AFTERALL. São Paulo. 2020.

POMIAN, Krzysztof. Coleção. In: Enciclopédia Einaudi. V. 1 (Memória-História). Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, p. 51-86. 1984

POSSAMAI, Zita. "Nos Bastidores do Museu - Patrimônio e passado da cidade de Porto Alegre". Ed. EST. Porto Alegre. 2001.

SILVA, Ana Celina Figueira. "Investigação e Evocações do Passado: O Departamento de História do MJC (1925 a 1939)". Tese UFRGS. 2018.

Website: <https://acervos.museujulio.rs.gov.br/colecao-escravatura> <https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/jeferson-tenorio/ultimas-noticias>

**OS ESTIGMAS E PRECONCEITOS CONTRA A SAÚDE MENTAL E O TRABALHO DO
PSICÓLOGO NA SAÚDE PÚBLICA****STIGMAS AND PREJUDICES AGAINST MENTAL HEALTH AND THE PSYCHOLOGIST'S
WORK IN PUBLIC HEALTH** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-022>**Daniela Emilena Santiago**

Doutora em História pela Unesp, docente na Graduação em Psicologia da Unip

E-mail: daniela.oliveria1@docente.unip.brLATTES: <http://lattes.cnpq.br/9241835690164323>**Andreia Sanches Garcia**

Doutora em Psicologia e Sociedade pela Unesp, docente e coordenadora na Graduação em Psicologia pela Unip

E-mail: andreia.garcia@docente.unip.brLATTES: <http://lattes.cnpq.br/0597912590622702>**Marisa Silva**

Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho em Administração de Serviços de Saúde e em Desenvolvimento para Recursos Humanos em Saúde, Docente na Graduação em Psicologia da Unip

E-mail: marisa.silva@docente.unip.brLATTES: <http://lattes.cnpq.br/3563643557663660>**Aline Cristina Alvarenga**

Graduanda em Psicologia pela Unip

E-mail: aline.alvarenga8@aluno.unip.br**Diego Batista de Andrade**

Graduando em Psicologia pela Unip

E-mail: diego.andrade22@aluno.unip.brLATTES: <http://lattes.cnpq.br/2036738195791319>**Eduardo Fidelis da Silva**

Graduando em Psicologia pela Unip

E-mail: eduardo.silva380@aluno.unip.brLATTES: <http://lattes.cnpq.br/6528459182639776>**Ivan Néia**

Graduando em Psicologia pela Unip

E-mail: ivan.neia@aluno.unip.brLATTES: <http://lattes.cnpq.br/9297962150071811>**Larissa Fernanda Francisco Schimidt**

Graduanda em Psicologia pela Unip

E-mail: larissa.schimidt@aluno.unip.br

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar os estigmas e preconceitos que ainda permeiam a saúde mental e a atuação do psicólogo na saúde pública no município de pequeno porte do interior paulista especialmente no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS). A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas aplicadas a profissionais que atuam na rede pública de saúde, com vistas a compreender como esses estigmas se manifestam tanto entre usuários quanto entre profissionais da saúde. A análise histórica da loucura, desde os tempos antigos até a reforma psiquiátrica, revela como a exclusão social e a rotulação de indivíduos com transtornos mentais foram institucionalizadas. O presente estudo também destaca o papel dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) como dispositivos fundamentais na desinstitucionalização e na promoção da autonomia dos sujeitos em sofrimento psíquico. Os achados apontam que, apesar dos avanços nas políticas públicas e na estrutura da rede de atenção psicossocial (RAPS), ainda há lacunas formativas e culturais que perpetuam práticas excludentes e visões estereotipadas. O trabalho defende a valorização da atuação do psicólogo, a ampliação de ações educativas e a promoção de práticas humanizadas como caminhos para o enfrentamento dos estigmas e a efetivação do cuidado integral em saúde mental.

Palavras-chave: Psicologia; Saúde mental; SUS; CAPS; Políticas públicas.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the stigmas and prejudices that still permeate mental health and the role of psychologists in public health in a small municipality in the interior of São Paulo state, especially within the context of the Unified Health System (SUS). The research employs a qualitative approach, based on a literature review and semi-structured interviews with professionals working in the public health network, in order to understand how these stigmas manifest themselves both among users and among health professionals. The historical analysis of madness, from ancient times to the psychiatric reform, reveals how social exclusion and the labeling of individuals with mental disorders have been institutionalized. This study also highlights the role of Psychosocial Care Centers (CAPS) as fundamental devices in deinstitutionalization and in promoting the autonomy of individuals experiencing psychological distress. The findings indicate that, despite advances in public policies and the structure of the psychosocial care network (RAPS), there are still formative and cultural gaps that perpetuate exclusionary practices and stereotypical views. This work advocates for valuing the role of psychologists, expanding educational initiatives, and promoting humanized practices as ways to confront stigmas and achieve comprehensive mental health care.

Keywords: Psychology; Mental health; Brazilian Unified Health System (SUS); Psychosocial Care Centers (CAPS); Public policies.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto representa um recorte do trabalho de conclusão de curso sobre o estigmas conferidos a pacientes de Saúde Mental por trabalhadores do SUS. Para a apreensão desse objeto, inicialmente iremos transitar brevemente pelo processo histórico que envolve desde o conceito da loucura, passando pela formação dos manicômios até a chegada da reforma psiquiátrica. Sendo este último evento, um movimento que visava a transformação do modelo de atenção à saúde mental, promovendo a desinstitucionalização e a reintegração social de pessoas com transtornos mentais. Esse movimento começou a ganhar força na segunda metade do século XX, tanto no cenário internacional quanto no Brasil, refletindo uma mudança significativa na percepção e no tratamento das doenças mentais.

Tendo tais colocações arroladas, vemos que na Grécia antiga, evidencia-se que a loucura era de certa forma valorizada, pois acreditava-se que os loucos tinham capacidade de se comunicarem com as divindades e com o sagrado, sendo considerado um privilégio tê-los por perto. Desse modo, viviam livres em meio a sociedade da época. Percebe-se que tal aspecto perdurou até o período da Idade Média, com algumas mudanças do *status quo* do “sagrado”, onde a loucura era frequentemente vista sob uma perspectiva mística e religiosa. As pessoas que exibiam comportamentos considerados insanos eram muitas vezes rotuladas como possuídas por demônios ou como tendo uma ligação direta com o sobrenatural, muitas vezes associada à bruxaria e por isso eram severamente perseguidos e punidos, como por exemplo a “nau dos loucos¹”.

Na Idade Média, a loucura era vista com medo e incompreensão, refletindo uma combinação de crenças religiosas, superstições e estigmas sociais. Ou seja, uma questão que fazia parte do construto da sociedade daquela época, a loucura foi um objeto historicamente constituído. Segundo Foucault (1972/2010, p.163) “na Idade Média, e depois no Renascimento, a loucura está presente no horizonte social como um fato estético ou cotidiano”. Ao observar o período da Idade Moderna, no século XVI, com a influência do pensamento do filósofo René Descartes, a loucura passa a ser vista sobre uma nova perspectiva, rompendo com a ideia da associação ao sobrenatural, e vendo-a como um processo de “desrazão”. Ou seja, através do racionalismo moderno ocorre a separação entre a loucura e a razão. Assim como evidencia Foucault

A experiência trágica e cósmica viu-se mascarada pelos privilégios exclusivos de uma consciência crítica. É por isso que a experiência clássica, e através, dela a experiência moderna de loucura não pode ser considerada como figura total, que finalmente chegaria por esse caminho, a uma verdade positiva; é figura fragmentária, que de modo abusivo se apresenta como exaustiva (Foucault, 2004, p.29).

¹ Na obra “História da Loucura na Idade Moderna”, Foucault (1972) recorre à imagem da Nau dos Loucos como metáfora da exclusão social imposta aos indivíduos considerados insanos, que eram frequentemente embarcados e afastados dos grandes centros urbanos. Essa prática simbolizava não apenas o deslocamento físico, mas também a marginalização simbólica da loucura.

Então, sobre esta perspectiva mais crítica com relação à loucura, organizou-se um local específico de encarceramento, de morte e de exclusão para o louco, o hospital, que sob este novo olhar direcionado para a loucura, passa a exercer outras funções. Como a de abrigar desempregados, doentes, inválidos para o processo produtivo da época, pessoas que não se enquadravam nos valores sociais e morais daquele período. Enfim, ali deveriam estar todas as pessoas que destoavam dos valores sociais e familiar de forma a deixar os ambientes “mais limpos” e produtivos. Sendo assim, estes hospitais não se referiam somente ao enclausuramento da loucura, e isto era vivenciado a nível mundial, como exemplo do Hospital Geral de Paris, o que gerou o período chamado de “A grande Internação”, que segundo o autor (Foucault, 1797/2010), as assistências prestadas nestas instituições tinham dupla finalidade, a de ajudar e a de punir.

Diante disto, o período conhecido como a “Grande Internação”, não era uma demanda médica, mas sim, assistencial. Pois os hospitais cuidavam de pessoas as quais a sociedade não queria ou não podia cuidar. Estas pessoas passavam a adquirir uma certa invisibilidade social e a perda de identidade e autonomia. Com isso, a sociedade não se sentia responsável pelos maus tratos que ocorriam no interior destas instituições hospitalares. Assim, a loucura foi assumindo a característica de “periculosidade/agressividade”. Por isso, foi dado o direito as pessoas que trabalhavam nestes hospitais, de dispor de práticas violentas e desumanas.

A partir daí, mais precisamente no final do século XVIII a loucura adquire o status de doença mental, surgindo a psiquiatria como uma área de conhecimento próprio que se destinava a avaliar e enviar para os manicômios aqueles que eram considerados como loucos, para que ali fossem tratados. Assim, a partir do encontro do caráter de periculosidade e agressividade da loucura, e de seu conceito de doença mental proposto pela medicina, passa a ocorrer uma mudança de punição para o tratamento. Isto teve relação com o período das reformas francesas, onde reformadores deram ao médico Phillipe Pinel (1745-1826) a responsabilidade de dar aos hospitais um caráter terapêutico, o qual trouxe uma transformação nestas instituições, propondo o desacorrentar dos loucos, classificar e descrever a loucura através das dimensões médicas exatas, que conforme

Pinel postula o isolamento como fundamental a fim de executar regulamentos de polícia interna e observar a sucessão de sintomas para descrevê-los. Organizando, dessa forma o espaço asilar, a divisão objetiva da loucura e dá-lhe unidade, desmascarando-a ao avaliar suas dimensões médicas exatas. (Amarante, 1995, p.25).

Porém, o que houve foi uma mudança em relação ao aprisionamento dos denominados como loucos, antes presos por correntes, agora presos pelo saber científico e pelo hospital psiquiátrico. A proposta terapêutica de Pinel era baseada no tratamento moral, ou seja, no isolamento do doente do mundo exterior, através da reclusão. Desta forma, os asilos assumiram um local de tratamento para sujeitos acometidos pela insanidade, fazendo-os recuperarem a “racionalidade normal” ou a cura, uma herança advinda das

Workhouses. Não se pode negar as contribuições de Pinel para o campo da psiquiatria, contudo, há de se considerar que ao utilizar o isolamento social como principal ferramenta para o tratamento de pessoas portadoras de transtornos mentais, criou-se uma cultura (cultura esta que está enraizada até aos dias atuais.) de que o alienado não pode dividir o mesmo espaço social com os demais indivíduos, mesmo aqueles considerados marginais (prostitutas, mendigos, infratores, etc.). Observa-se que mesmo diante do caráter científico médico dado ao tratamento da loucura, os manicômios através da exclusão social dos indivíduos, mais adoeciam do que tratavam, como aponta Basaglia (2005, p. 53) de que

o internamento enlouquece, mas que, posto num espaço de coação, onde mortificações, humilhações e arbitrariedade, constituem a regra, o homem (...) objetiva-se gradativamente nas leis do internamento, identificando-se com elas.

Somente após a Segunda Guerra Mundial que surgiram, no contexto internacional, práticas que se colocam contrárias as ocorridas dentro dos manicômios, e passam a reivindicar a humanização destas instituições, sendo “o conjunto destes fatores alterou os saberes e as práticas de intervenção no campo da psiquiatria instaurando um novo relacionamento entre a sociedade e a loucura” (Rosa, 2003, p.14). No contexto mundial, a reforma psiquiátrica começou a ser discutida amplamente a partir da década de 1960 por meio de ações da Organização Mundial da Saúde (OMS), que enfatizava a necessidade de substituir os manicômios por serviços de saúde mental comunitários. Na Europa, diferentes países adotaram abordagens diversas. Na Itália, a Lei Basaglia de 1978 foi crucial às mudanças destes paradigmas, pois fechou os manicômios do país e estabeleceu uma nova forma de atendimento, focando no tratamento ambulatorial e na integração social dos pacientes. Essas reformas enfatizavam os direitos humanos, a diversidade cultural e a importância da participação ativa dos pacientes na construção de suas trajetórias de cuidado.

No Brasil, o movimento pela reforma psiquiátrica começou a tomar forma nas décadas de 1970 e 1980, impulsionado por ativistas de direitos humanos, profissionais de saúde e familiares de pessoas com transtornos mentais. A culminação desse movimento foi a aprovação da Lei nº 10.216, em 2001, que estabelece a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais, promovendo a atenção psicossocial e a desinstitucionalização. A partir deste ponto, mudanças significativas passaram a transformar o cenário e promoção à saúde mental e da atenção psicossocial no país, com fechamento gradual de hospícios e manicômios e a criação da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), a qual integra o SUS (Sistema Único de Saúde) e é composta por serviços variados, tais como: Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), os Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT), os Centros de Convivência e Cultura e as Unidade de Acolhimento (UAS). Esses centros têm como objetivo oferecer suporte, tratamento e inserção social, substituindo o modelo hospitalocêntrico. Contudo, o dispositivo mais conhecido e procurado da Rede é o CAPS Segundo

Pitta (1996), os CAPS têm como finalidade principal a inclusão social, a melhora da qualidade de vida e a promoção da autonomia dos seus usuários.

Diante disso, O SUS desempenha um papel fundamental, uma vez que é o sistema responsável por oferecer serviços de saúde mental gratuitos e acessíveis à população, contudo, os recursos, muitas vezes, são insuficientes para atender a demanda e além disso, enfrenta resistência de alguns setores que defendem o retorno do modelo hospitalocêntrico.

Sendo assim, a reforma psiquiátrica é um movimento essencial para a promoção dos direitos humanos e a inclusão social de pessoas com transtornos mentais. E, em parceria com o Sistema Único de Saúde (SUS), têm um consenso sobre a importância de mudar o paradigma de tratamento, substituindo os manicômios por serviços de saúde mental que respeitem a dignidade e promovam a autonomia dos indivíduos. Portanto, é fundamental que os governos e a sociedade civil continuem a trabalhar juntos para superar os desafios e garantir que a reforma psiquiátrica se torne uma realidade em todos os lugares, de forma a mudar os paradigmas das sociedades e a trazer este olhar mais humanizado para os sujeitos em sofrimentos psíquicos, mudando histórias de vida, que na maioria das vezes não existe cura, mas sim, a possibilidade de uma qualidade de vida melhor.

1.1 O CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL

Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) se configuram como dispositivos de grande importância em nosso país para o processo de desinstitucionalização do dito louco. São instituições cujo objetivo central está na reabilitação psicossocial de sujeitos com algum transtorno mental severo ou persistente, reintegrando-os ao convívio social e familiar, e oferecendo-lhes incentivo à autonomia (por meio das oficinas terapêuticas), e atendimento médico e psicológico. Os CAPS, surgiram em nosso país no ano de 1986, em São Paulo, sendo parte de um movimento social que buscava melhorias assistenciais em nosso país a pessoas em sofrimento psíquico, denunciando também as situações precárias e desumanas do tratamento ofertado nos hospitais psiquiátricos.

Este movimento social ganhou força e gradativamente, os CAPS (e outros serviços substitutivos) foram sendo implementados no Brasil. No início do século XXI, por meio da Portaria de nº 336/GM de fevereiro de 2002, os CAPS passam a ser integrados ao Sistema Único de Saúde (SUS) ampliando seu funcionamento e complexidade destes dispositivos, visando a substituição do modelo hospitalocêntrico, fornecendo atendimento para às pessoas em sofrimento psíquico num dado território. Como assinalado anteriormente, os CAPS visam a mudança de paradigmas em relação ao tratamento de pessoas com transtornos mentais severos e/ou persistente.

Nesse sentido, os CAPS tornaram-se locais de referência para o tratamento de tais indivíduos, com uma visão comunitária de tratamento e não mais a “visão asilar” que advém do modelo hospitalocêntrico,

com o objetivo de ofertar atendimento à população de seu território, por meio de atendimento clínico e a reinserção destas pessoas em sociedade por meio do trabalho, lazer, exercício de seus direitos civis e o fortalecimento dos laços sociais (Brasil, 2004, p., 13). Em suma, os CAPS são instituições que foram criadas como uma resposta brasileira para a reforma psiquiátrica, visando a não internação nos hospitais psiquiátricos, por meio de práticas comunitárias, em ambiente acolhedor e inserido dentro da cidade, em bairros próximos a residência desses sujeitos.

Os CAPS ofertam atendimento gratuitos a pessoas em sofrimento psíquico severo ou persistente, que possam trazer sérios prejuízos em suas vidas. O atendimento também se estende as pessoas com abuso de substâncias psicoativas (álcool e drogas) e a crianças e adolescentes que também tenham algum transtorno mental. Os CPAS também se destinam ao atendimento a pessoas que já estiveram internadas em hospitais psiquiátricos ou em outros serviços de saúde, sendo o atendimento é ofertado “a portas abertas”, ou seja, quem necessitar do atendimento, pode procurar o CAPS de referência de sua região ou ser encaminhado por alguma unidade de saúde, como as Estratégias de Saúde da Família (ESF) ou por uma Unidade Básica de Saúde (UBS). O trabalho desenvolvido no CAPS é realizado por meio de um modelo terapêutico, ao se iniciar o acompanhamento, é traçado um projeto terapêutico singular voltado para aquele sujeito, sendo o profissional que realizou seu acolhimento responsável pelo projeto.

Os CAPS são subdivididos em cinco categorias: CAPS I, CAPS, II, CAPS III, CAPS i (infantil) e CAPS AD (álcool e drogas). Essa subdivisão está atrelada ao tipo de serviço ofertado pela instituição, pelo tamanho de suas equipes e os profissionais que a compõe e pelo tamanho do município em que está localizado. Em geral, os CAPS de modalidade I, II ofertam atendimentos “gerais” a seus usuários, os de modalidade III também realizam o mesmo serviço, porém estes ficam abertos sete dias na semana e 24 horas por dia, tendo a capacidade de realizar internações de curtos períodos se necessário. Os CAPS na modalidade i e AD, ofertam atendimentos a crianças e adolescentes, como também a usuários de substâncias psicoativas. Os CAPS ainda realizam a distribuição de medicamentos a cada usuário, realizam a medicação assistida e podem atuar como uma central de regulação e distribuição de medicamentos básicos ou excepcionais em saúde mental.

As oficinas terapêuticas são outras ferramentas ofertadas pelos CAPS para o tratamento de seus usuários. As oficinas são atividades realizadas em grupo, que terão a presença e orientação de algum profissional. As atividades realizadas serão de voltadas para a “integração social destes sujeitos, a manifestação de sentimentos e problemas, o desenvolvimento de habilidades corporais, a realização de atividades produtivas, o exercício coletivo da cidadania.” (Brasil, 2004, p., 20). As oficinas podem ser expressivas, com uso de artes como pintura, argila, desenho, dança, ginástica, etc.; oficinas geradoras de renda, auxiliando os usuários na obtenção de uma renda; e as oficinas de alfabetização, cujo objetivo está em ensinar os usuários a ler e escrever, para que assim, possam exercer sua cidadania.

Os CAPS ainda trabalham em rede com as unidades básicas de saúde, o que significa que os CAPS devem buscar a integração permanente com as equipes que constituem a atenção básica de saúde municipal, fornecendo capacitação a estes profissionais e o apoio matricial adequado para às equipes, ou seja, fornecer orientação, supervisão, realizar visitas domiciliares com as equipes das ESF/UBS, atender casos complexos, etc. Para que o CAPS possa atingir seu objetivo primordial de promoção de saúde e reabilitação psicossocial, é de vital importância que o usuário tenha seu protagonismo neste processo. Os pacientes devem fazer parte das discussões acerca das atividades terapêuticas desenvolvidas, deve ter seu lugar de fala e deve ser ouvido, caso se desrespeite seu protagonismo, essa instituição estará falhando em sua missão, agindo de forma a suprimir o usuário, exatamente como era feito no modelo hospitalocêntrico. Por isso, é essencial o chamamento da comunidade, dos familiares e dos usuários para ocuparem seu local de coparticipação neste processo.

O trabalho em rede é essencial para o tratamento territorializado, ou seja, o tratamento que está circunscrito no espaço do convívio social daquele sujeito. Neste sentido, a linha de cuidados a partir da atenção básica se mostra de grande valia, uma vez que as equipes tem acesso cotidianamente a problemas relacionados a saúde mental, seja por uso de substâncias nocivas à saúde, seja por um problema que alguma comunidade ou família enfrentam, as equipes acabam por ter conhecimento de pessoas em sofrimento psíquico que muitas vezes não buscam por atendimento junto ao CAPS. Por isso é necessário a articulação com as unidades básicas, uma vez que elas podem realizar busca ativa em seus territórios. Esta busca poderá ser realizada pelas equipes das unidades de saúde, onde terão o apoio matricial do CAPS, em um trabalho de corresponsabilização, o que excluirá a necessidade de encaminhá-los ao CAPS, uma vez que a equipe terá autonomia e apoio para a resolutividade das situações em que atuarão, estimulando a interdisciplinaridade e a ampliação da equipe clínica.

Embora muito se tenha avançado em relação ao tratamento ofertado a pessoas em sofrimento psíquico, e os CAPS tenham se consolidados como dispositivos substitutivos ao modelo asilar, realizando um trabalho de corresponsabilização em articulação junto as equipes das ESF (Estratégia de Saúde da Família), não podemos esquecer que ainda há muitos estigmas e preconceitos em relação à saúde mental. Estigmas que também são reforçados por profissionais que desempenham papéis importantes na busca ativa, ou nos atendimentos de recepção aos usuários e seus familiares, ou no próprio cuidado clínico dentro das unidades de saúde, ainda existem profissionais que destilam preconceito e ignorância aos pacientes em sofrimento psíquico. Urge a necessidade de diálogos, treinamento e educação continuada a todos os profissionais que trabalham direta ou indiretamente nestes espaços. Aos profissionais que fazem parte da rede de atuação do SUS.

É uma batalha diária o rompimento de tais percepções, uma vez que ainda exista quem defenda o modelo asilar como medida única de tratamento a quem possui algum transtorno mental severo. Desta

forma, chamar a população em geral a participar do CAPS, articular junto à comunidade os trabalhos que são desenvolvidos por esta instituição, o treinamento, diálogos e educação por meio do suporte matricial, mostram ser caminhos de inclusão que reforçariam os laços sociais, promovendo a inclusão social destas pessoas e corroborando para o fim dos estigmas e preconceitos relacionados à saúde mental. Pois dessa forma, o CAPS passa ser “[...] parte integrante da comunidade, de sua vida diária e de suas atividades culturais” (Brasil, 2004, p. 29).

1.2 OS ESTIGMAS E ROTULAÇÕES

É bem perceptível que os indivíduos com transtornos mentais foram e são vistos de formas estereotipadas e, também de forma pejorativa, por boa parte da população brasileira: são loucos, alienados, perigosos, possuídos, dentre inúmeros outros adjetivos. São vítimas do preconceito e da ignorância, motivados por inúmeros fatores (Bastos e Garcia, 2015). A origem do preconceito direcionado aos indivíduos com transtornos mentais remonta a períodos históricos antigos. Conforme já mencionado, observa-se que, desde as civilizações greco-romanas, tais condições eram frequentemente associadas a outras enfermidades e interpretadas sob uma ótica mitológica e sobrenatural, sendo atribuídas à influência de divindades ou entidades demoníacas (Foucault, 1972).

No contexto brasileiro, entre os séculos XVI e início do XIX, a loucura era integrada ao convívio social, embora marcada por interpretações que a associavam à desordem. Os indivíduos considerados loucos foram progressivamente excluídos da vida comunitária e confinados em espaços como os porões das Santas Casas de Misericórdia e prisões públicas, em condições extremamente precárias (Machado, 1978). Tal medida, longe de solucionar o problema, evidenciou a marginalização imposta a esses sujeitos. Historicamente, a sociedade tem exercido influência na construção de olhares hostis e estigmatizantes sobre aqueles que não se enquadram nas normas estabelecidas e consideradas como “normais”, fomentando crenças equivocadas e reforçando a lógica de exclusão diante daquilo que não se pode controlar.

A exclusão social imposta aos indivíduos com transtornos mentais contribui para sua inferiorização e para o desenvolvimento de sentimentos de vergonha em relação a si mesmos, agravando, conseqüentemente, seu estado de saúde (Lima, 2006 *apud* Silva e Hora, 2022). Tal exclusão é gradualmente naturalizada, configurando o fenômeno denominado “psicofobia”², originado em uma sociedade que, em grande parte, não compreende e, em muitos casos, não reconhece o direito desses indivíduos à liberdade de locomoção. A partir da imposição de estigmas, a sociedade oprime e marginaliza os portadores de

² O termo “psicofobia” foi concebido em 2011 por meio de uma parceria entre o humorista Chico Anysio (1931–2012) e a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP). Diagnosticado com Transtorno Depressivo, Anysio tornou-se um defensor público da atenção à saúde mental, contribuindo para a criação dessa nomenclatura que designa o preconceito direcionado às pessoas com transtornos mentais. Disponível em: < <https://gshow.globo.com/comportamento/saude/noticia/psicofobia-o-que-e-e-como-ela-prejudica-o-cuidado-da-saude-mental.ghtml> >. Acesso em: 12 out. 2025.

transtornos mentais, promovendo sua exclusão do convívio social — um processo de natureza histórico-social (Silva e Hora, 2002). Ademais, observa-se a existência de múltiplas formas de exclusão, como aquelas relacionadas à desigualdade social, à ética, à justiça, entre outras. Pode-se afirmar que tal dinâmica se torna tão enraizada que sua aceitação acaba por gerar um estado de conformismo coletivo.

É imprescindível considerar o ponto de vista religioso no contexto da saúde mental, uma vez que os espaços religiosos podem representar ambientes de acolhimento e socialização, mas também, e não sendo muito incomum, são espaços e fontes de discriminação e preconceito. É comum encontrar usuários dos serviços de saúde mental que professam diferentes crenças religiosas, sendo predominantes aquelas de matriz cristã, especialmente as vertentes pentecostais e neopentecostais (Andrade, 2002 *apud* Silveira e Nunes, 2013).

A relação entre os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e essas tradições religiosas revela-se complexa. Frequentemente, práticas religiosas associam os transtornos mentais à possessão demoníaca, recorrendo a rituais como exorcismos visando sua “cura” (Silveira e Nunes, 2013), o que entra em conflito com a abordagem científica adotada pelos CAPS. Torna-se, portanto, fundamental compreender as distinções entre os campos da saúde mental e da religiosidade. Embora a religião possa funcionar como recurso terapêutico e comunitário (Rabelo, 1993 *apud* Silveira e Nunes, 2013), sua influência pode gerar tensões com os princípios científicos, sobretudo quando há uma demonização dos transtornos mentais, interferindo diretamente no processo de tratamento.

Para enfrentar o preconceito contra pessoas com transtornos mentais, é essencial romper com o modelo asilar de cuidado, que historicamente promoveu a exclusão do sujeito em sofrimento psíquico por meio da internação em hospitais psiquiátricos. É necessário investir em campanhas de conscientização sobre saúde mental, pautadas na experiência do acolhimento e não no medo. A educação em saúde e saúde mental deve ser fortalecida como estratégia de transformação social. A luta pela reforma psiquiátrica permanece atual, uma vez que ainda se observa, inclusive entre gestores e executores de políticas públicas, a reprodução de discursos que remetem à lógica manicomial.

Tendo tais colocações arroladas, o objetivo do presente texto foi apresentar pesquisa já realizada associada ao Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia dos autores citados e no qual se visava conhecer e compreender a atuação do Psicólogo junto aos equipamentos públicos de atenção à saúde mental em município de médio porte do estado de São Paulo com especial atenção para as práticas colaborativas em torno da minimização do preconceito junto aos atendidos por tais dispositivos.

A motivação para a realização dessa pesquisa adveio de vários elementos, e dentre eles a sua relevância social, conforme podemos apontar. Assim, de acordo com dados do IBGE em 2020³, mais de

³ Disponível em: <https://summitsaude.estadao.com.br/desafios-no-brasil/aceso-a-saude-150-milhoes-de-brasileiros-dependem-do-sus/>. Acesso em: 17 maio de 2024.

70% da população brasileira utilizam os serviços ofertados pelo SUS, o que significa que mais de 150 milhões de pessoas no Brasil não possuem um plano de saúde e por não possuírem condições financeiras de custear seus tratamentos de forma particular, recorrem ao SUS para terem acesso a um tratamento de saúde, seja ele na Atenção Primária à Saúde ou em especialidades médicas, incluindo também, o acesso e tratamento em saúde mental.

Entre outros problemas, percebe-se que o preconceito em relação a saúde mental também parte de outros profissionais de saúde, que teoricamente, possuem um conhecimento técnico mínimo acerca de psicologia e alguns transtornos mentais. Porém, estes mesmos profissionais, estigmatizam não apenas quem procura por atendimento psicológico, como também, o trabalho do psicólogo, que é visto como algo que é desnecessário ou irrelevante, reproduzindo discursos preconceituosos e embasados no senso comum.

Pretendemos averiguar como surge esse preconceito em relação à saúde mental e para com o trabalho dos profissionais de psicologia na área pública, de forma a corroborar para a melhoria dos serviços de psicologia ofertados pelo SUS, mitigando todo e qualquer preconceito em relação ao trabalho do psicólogo e à Psicologia, e de que forma esta área do saber tem atuado contra esses estigmas e preconceitos cristalizados no senso comum, por falta de conhecimento específico do trabalho do (a) psicólogo (a) e como os dispositivos de saúde mental no Brasil se encontram no momento.

Em relação a produção de conhecimento, realizamos uma pesquisa prévia sobre tal temática junto ao site Scielo⁴, recorrendo ao termo: “pesquisa por assunto”, e, utilizando o termo: “preconceitos para com a saúde mental dentro da área da saúde”, “estigmas e preconceitos para o trabalho do psicólogo na área da saúde”, “preconceito de outros profissionais de saúde em relação à saúde mental”, dentre outros termos similares ao tema, no qual não foram encontradas nenhuma pesquisa relacionada ao tema que propomos.

Dessa forma, evidencia-se que há relevância social e relevância acadêmica na pesquisa proposta por não haver nenhum tipo de estudo para a produção científica, evidenciando sua importância social e acadêmica, uma vez que se propõem entender os estigmas e preconceitos voltados para questões de saúde mental e também, para o trabalho do psicólogo.

2 METODOLOGIA

De acordo com Minayo (2001) em Ciências Humanas temos a predominância de pesquisa e estudos de natureza qualitativa. Esta predominância ocorre pois os estudos desta natureza possuem a peculiaridade de trabalharem com a construção e a produção de saber embasados na compreensão e apresentação dos sentidos e significados que são atribuídos pelos seres humanos aos fenômenos que experienciam. Ainda,

⁴ Disponível em: <https://search.scielo.org/?q=preconceitos+para+com+a+sa%C3%BAde+mental+dentro+da+%C3%A1rea+da+sa%C3%BAde&lang=pt&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl>. Acesso em: 17 maio de 2024.

segundo aponta a autora, é uma característica das sociedades ocidentais o entendimento da realidade e de seus desdobramentos a partir do prisma científico (Minayo, 2001).

Sob a temática “Os Estigmas e Preconceitos Contra a Saúde Mental e o Trabalho do Psicólogo na Saúde Pública”, nossa pesquisa se propôs a entender os elementos subjetivos que se encontram no fenômeno proposto, ou seja, visou compreender como os estigmas e preconceitos são formados em relação à Saúde Mental, sobre pessoas que possuem algum transtorno mental e necessitam utilizar dos serviços de saúde pública e como tais construtos também perpassam a atuação dos profissionais de saúde e do Psicólogo.

Neste sentido, nossa pesquisa se caracterizou como sendo de natureza qualitativa, pois, partimos de uma abordagem descritiva de nosso objeto de estudo, visando compreender aspectos relacionais ao “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. (Minayo, 2001, *apud* Sakamoto e Silveira, 2019). Pesquisas dessa natureza buscam o entendimento de fenômenos subjetivos, ou seja, os resultados obtidos são analisados de forma indutiva (Sakamoto e Silveira, 2019, p. 34).

Portanto, nossa pesquisa pretendeu investigar os fenômenos subjetivos que estão atrelados ao preconceito em relação a pessoas que estão em sofrimento psíquico, que ao procurar uma unidade de Atenção Primária e/ou Especializada à Saúde, são estigmatizadas e rotuladas como “loucas” por parte de outros profissionais de saúde, que muitas vezes, também menosprezam o trabalho do psicólogo, partindo de entrevistas com profissionais de saúde e saúde mental, a saber um psicólogo coordenador do CAPS e um médico atuante da rede municipal de saúde.

Ainda com base em Minayo (2001), foram estabelecidos como critério para o levantamento de dados a realização de entrevistas com determinados profissionais que integram o universo deste estudo. A seleção desses profissionais fundamenta-se na necessidade de obter uma amostra dos profissionais de saúde que atuam na rede pública de saúde (SUS), de forma a fornecer subsídios essenciais para a compreensão do objeto de pesquisa. A amostra foi composta por um profissional da área de psicologia que atuou na coordenação do CAPS, um profissional médico vinculado à Atenção Primária à Saúde. Todos os entrevistados serão denominados como “participantes A e B”, considerando a necessidade de não exposição dos sujeitos integrantes da pesquisa.

Além da definição da amostra, Minayo (2001) chama a nossa atenção para a definição dos instrumentos que serão usados para a realização da pesquisa. Os instrumentos são dispositivos pelos quais conseguimos captar o nosso objeto de pesquisa (Ghunter, 2006). Ambos autores apresentam a entrevista como uma das abordagens possíveis de realização para o entendimento dos sentidos e significados do objeto. Portanto, optou-se pela escolha da entrevista semi-estruturada, por possuir um roteiro com perguntas estruturados por eixos, e se apresenta de forma mais flexível. A entrevista foi orientada pelos seguintes eixos, que foram convertidos em perguntas aos participantes, sendo esses: - Área de atuação e forma de

ingresso (concurso ou contratação); tempo de permanência na área; especialização na área ou congênere; - Como o participante percebe questões de saúde mental dentro do SUS; como percebe a atuação do psicólogo neste espaço; - Como o participante percebe a estigmatização de pessoas com transtornos mentais por parte de outros profissionais de saúde e se já presenciou tal situação; - Principais entraves observados nas ações de inclusão voltados à diminuição do preconceito e estigma; - Atividades de capacitação e formação profissional ofertadas pelo Município ou de seu próprio interesse em torno do acolhimento a pacientes em sofrimento psíquico e - Demais questões que julgar necessário destacar.

A realização de entrevista ocorreu após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade. No entanto, os autores do presente texto realizaram contatos informais com os responsáveis pelas áreas aqui citadas para alinhar a possibilidade de participação na pesquisa ao que previamente e ambos assentiram em concordância. Após a aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa a entrevista foi agendada e realizada no formato presencial e *online*, sendo a mesma gravada e transcrita.

Ao estabelecer o caráter qualitativo da presente pesquisa, iniciou-se sua produção por meio de uma revisão bibliográfica, utilizando-se de material necessário para investigar os aspectos teóricos e históricos mais relevantes do objeto de estudo. Foram definidos objetivos gerais e específicos, e com base nessa etapa, elaboraram-se hipóteses que poderão ser confirmadas ou refutadas. Posteriormente, estruturou-se o questionário a ser aplicado no decorrer das entrevistas. Dessa maneira, com base nos dados obtidos, buscamos a articulação entre teoria e prática, sendo realizada uma análise fundamentada teoricamente, que culminará na elaboração dos resultados, além da discussão e conclusão referentes ao nosso objeto de estudo.

Conforme Minayo (2001), a análise e interpretação das informações em uma pesquisa qualitativa devem examinar o “conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (p. 79). Sakamoto e Silveira apontam que pesquisas dessa natureza buscam “o entendimento da singularidade dos fenômenos, define a Análise de Conteúdo como base interpretativa dos resultados” (2019, p. 47). Dessa maneira, a análise dos dados coletados levou em consideração os aspectos mencionados anteriormente, fundamentando-se no arcabouço teórico construído a partir dos principais elementos da temática.

Para tanto, a análise dessas informações, provenientes das entrevistas, foi estruturada em dois eixos: “Área de atuação”, que visou levantar dados sobre os sujeitos em nível profissional e relacionados ao seu tempo de experiência; e “Percepção à Saúde Mental”, cujo objetivo foi explorar como o participante compreende questões relacionadas aos transtornos mentais, seus estigmas e preconceitos, bem como a atuação do psicólogo e outros elementos correlatos à temática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o escopo da presente pesquisa, que buscou compreender os estigmas e preconceitos enfrentados pela saúde mental no contexto dos serviços públicos de saúde, adotamos como base o olhar e

a percepção dos profissionais atuantes nesses órgãos. Com o intuito de aprofundar a compreensão da temática, foram realizadas duas entrevistas com trabalhadores da área, cujas experiências e reflexões oferecem contribuições significativas para a elucidação do problema investigado. Para preservar o anonimato dos participantes, estes serão identificados ao longo do trabalho como Entrevistado A e Entrevistado B.

O Entrevistado A é graduado em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP), desde o ano de 2018. Embora não possua especializações ou pós-graduação *stricto sensu*, apresenta formação complementar por meio de cursos voltados à prática profissional, com destaque para capacitações em manejo clínico de dependência química, prevenção ao suicídio e supervisão técnica em saúde mental. Atualmente, exerce o cargo de psicólogo concursado no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) do município de Paraguaçu Paulista – SP, tendo atuado, inclusive, na coordenação da instituição até o final do ano de 2024. O Entrevistado B atua como médico em uma unidade de Estratégia da Saúde da Família (ESF) no mesmo município. É graduado em Medicina pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e, atualmente, encontra-se em processo de formação complementar, cursando pós-graduação em Psiquiatria. Seu vínculo profissional com o serviço público se dá por meio de contrato, estando inserido diretamente nas ações de atenção básica à saúde da população local.

Durante as entrevistas, foi possível identificar uma forte relação entre as falas dos participantes e as obras teóricas previamente mencionadas, especialmente o texto de Foucault (2010), que aborda o processo histórico de estigmatização e rotulação dos sujeitos em sofrimento psíquico.

No que se refere aos desafios da saúde mental no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), o Entrevistado B ressalta uma série de dificuldades inerentes à sua prática profissional. Em sua percepção, a pandemia da COVID-19 intensificou significativamente os casos de sofrimento psíquico

inicie a minha carreira profissional em meio à pandemia e, assim, foi um evento bastante catastrófico, né? Então, eu já imaginava que deixaria muitas marcas, tanto para a população de maneira geral quanto para os profissionais de saúde. Então, atuando, eu percebi esse desafio que ficou muito evidente né, além das queixas habituais, clínicas, a saúde mental precisaria de um olhar um pouco mais atento. Desde então, eu observo um aumento expressivo de casos, tanto agudos quanto crônicos, exigindo constante atualização dos profissionais para conseguir acolher esses pacientes né, da saúde mental (SIC).

Segundo Silva et al. (2002, *apud* Melo et al., 2024), estudos epidemiológicos realizados durante e após a pandemia de COVID-19 evidenciaram um aumento expressivo nos níveis de estresse entre a população mundial. De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002, *apud* Melo et al., 2024), houve um crescimento de aproximadamente 25% nos casos diagnosticados de transtornos de ansiedade e depressão, o que gerou uma elevação significativa na demanda por serviços de saúde mental em diversos países.

Em relação aos desafios observados, ambos os profissionais destacam como os estigmas ainda se manifestam nos serviços públicos de saúde, refletindo uma compreensão limitada por parte dos profissionais da rede. Neste contexto, no que tange a essa questão, ambos os entrevistados reconhecem os desafios enfrentados pela saúde mental no âmbito do SUS. Em seus relatos, foram mencionados episódios que evidenciam a persistência da estigmatização, tanto em relação aos usuários dos serviços quanto à atuação do profissional psicólogo. Dentro desta perspectiva, o Entrevistado B destaca que

negar a estigmatização seria um equívoco. Alguns pacientes demandam mais tempo e atenção. Então, às vezes, isso pode gerar um julgamento por parte do profissional. Eu sempre falo que é muito necessário a gente fazer uma compreensão do aspecto... fisiopatológico das doenças para a gente entender o que, quais são as nossas sensações, é o feedback do paciente. O que a gente sente ao entrar em contato com determinadas situações. Porque eu acredito que isso vai ajudar a gente a acolher esse paciente, ouvir esse paciente (SIC).

Conforme destaca Yasui (2010), a resistência de determinados setores à abordagem psicossocial (em oposição ao modelo hospitalocêntrico) constitui um dos principais entraves à efetivação plena da Reforma Psiquiátrica no Brasil. Tal resistência transcende a esfera institucional e se manifesta nas atitudes e discursos de profissionais que integram as equipes de saúde, os quais, por vezes, reproduzem concepções equivocadas e estigmatizantes sobre os sujeitos em sofrimento psíquico, independentemente de estarem vinculados aos serviços do CAPS. Tal postura compromete a consolidação de práticas humanizadas e integradas, perpetuando estigmas que dificultam a inclusão social e o cuidado integral, contrariando os princípios da atenção psicossocial preconizados pela reforma e pela própria lei que rege o SUS.

Em relação aos entraves observados nas ações de inclusão de pessoas com transtornos mentais por parte de outros profissionais, o entrevistado A destaca a dificuldade de descentralização dos serviços, ou seja, a dificuldade de as equipes da APS em recepcionar tais pacientes sem discriminá-los, e a tendência de se rotular pejorativamente usuários como “*pacientes de CAPS*” (SIC), o que reforça a ideia de que o sofrimento psíquico deve ser tratado em um único espaço especializado, corroborando para que haja segregação de tais pacientes

existe o estigma né, é, a gente já se deparou com situações de trabalho assim, de uma unidade de saúde ligar e falou, ‘olha tenho um paciente de vocês aqui, ele tá em surto, em crise né’, e aí você vai entender o contexto daquela situação e não é, o paciente ele só tá solicitando alguma coisa, e ele tem um modo de pensar, de existir, de se expressar dele e, por ele ser entre aspa de CAPS, entra esse estigma de que aquilo é um surto (SIC).

Em relação aos estigmas, Bastos e Garcia (2015) destacam que a discriminação nos serviços de saúde possui caráter multifatorial, sendo influenciada por aspectos sociais, culturais, econômicos, entre outros. Essa complexidade evidencia que o preconceito não se restringe a atitudes individuais, mas está profundamente enraizado em estruturas que perpetuam desigualdades no acesso e na qualidade do cuidado

oferecido. No caso da população em sofrimento psíquico, essa discriminação tende a ser ainda mais acentuada, uma vez que, ao se tratar de pessoas com transtornos mentais ou em acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico, suas falas e demandas são frequentemente invalidadas ou desconsideradas pelos profissionais de saúde.

O Entrevistado A aponta que há uma expectativa equivocada sobre o trabalho do psicólogo, frequentemente visto como responsável por solucionar todas as demandas emocionais dos usuários, considerando tais expectativas. O participante ressalta, nesse contexto, a responsabilidade não apenas do psicólogo, mas de todos os trabalhadores inseridos no âmbito da saúde pública, no que se refere à garantia de condições voltadas ao bem-estar físico, mental e social dos cidadãos (Brasil, 1990). O Entrevistado A refere ainda que *“as pessoas criam uma expectativa no profissional [...] que é ter o poder de solucionar algumas questões, e envolve muitos debates, inclusive entre os próprios técnicos do serviço”* (SIC).

No que se refere às situações em que são observados indícios de preconceito e discriminação, ambos os entrevistados demonstraram postura ética e ativa diante dessas ocorrências. O Entrevistado A relatou um episódio em que se viu compelido a intervir, ao presenciar manifestações explícitas de preconceito direcionadas a um usuário dos serviços de saúde mental. Diante da conduta inadequada de profissionais de uma instituição, o entrevistado assumiu uma posição firme, reafirmando o respeito à dignidade humana e destacando que o transtorno mental não deve ser motivo para a violação de direitos

já cheguei a uma determinada instituição [...] pra levar um paciente pra uma intervenção, e o pessoal tava falando de outro paciente de uma forma pejorativa [...], e aí eu precisei me posicionar né, dizer de que aquilo se tratava de um ser humano (SIC).

O Entrevistado B reconhece a recorrência do uso de termos pejorativos por parte de alguns profissionais de saúde ao se referirem a pacientes com transtornos mentais. Diante dessas situações, relatou adotar uma postura crítica, reflexiva e, por vezes, pedagógica, destacando que, ao ouvir tais expressões, assume uma postura de *“questionar o entendimento das pessoas”* (SIC). Complementa sua fala ao enfatizar a importância de estabelecer um diálogo mais respeitoso, ou seja, busca por meio do diálogo, alertar os demais profissionais de saúde em relação à forma pejorativa como se dirigem a tais pacientes, afirmando que busca *“conscientizar ativamente e combater alguns conceitos que estão errados, equivocados, por meio de um diálogo assim, mais respeitoso”* (SIC). Essa postura, compartilhada por ambos os entrevistados, evidencia o compromisso ético com a desconstrução de estigmas e com a promoção de práticas mais humanizadas no cuidado em saúde mental.

Ao relacionarem o respectivo campo de atuação com os diversos encaminhamentos recebidos, os entrevistados referem que tais encaminhamentos são motivados por interpretações equivocadas da situação clínica dos usuários, há casos em que indivíduos são descritos como estando em “surto” ou “crise”, quando

na verdade não apresentam tais quadros, sendo essa terminologia utilizada como justificativa para sua retirada do ambiente — o que evidencia uma prática excludente e pouco acolhedora. Tal conduta reforça a marginalização dessas pessoas e perpetua os estigmas associados à saúde mental.

O Entrevistado B ressalta que, na percepção popular, o trabalho do psicólogo ainda é frequentemente associado ao atendimento de pessoas consideradas “loucas” (SIC), o que demonstra a persistência de uma visão reducionista e preconceituosa sobre a atuação profissional na área. Segundo o mesmo

ainda hoje existe um preconceito tanto da parte do paciente quanto de alguns profissionais de saúde com aquele título, entre aspas, vou ser tida como louco quando precisa utilizar os serviços de um psicólogo. E eu vejo a atuação do psicólogo na saúde pública extremamente relevante e eu defendo o aumento da presença desses profissionais, não apenas na saúde né, mas também em outras áreas como, por exemplo, a educação (SIC).

Nesse sentido, percebe-se que a falta de compreensão acerca do trabalho do psicólogo, aliada à sua participação ainda limitada em diversos setores da saúde pública, contribui para o afastamento dos indivíduos do cuidado necessário. Tal cenário favorece o fortalecimento de estigmas, preconceitos e a invalidação da fala dos usuários dos serviços de saúde mental, especialmente daqueles vinculados ao CAPS, os quais frequentemente enfrentam discriminações por parte de outros profissionais da saúde.

No que se refere à oferta de capacitação profissional, matriciamento e eventos educativos voltados à saúde mental, ambos os entrevistados reconhecem que o município promove ações regulares destinadas à qualificação da rede de atenção. O Entrevistado A destaca o matriciamento como uma prática recorrente, voltada ao apoio técnico e à articulação entre os serviços, além de mencionar a realização da Jornada de Valorização da Vida como uma iniciativa anual que visa sensibilizar profissionais e a população sobre temas relacionados à saúde mental

nós fazemos as capacitações né, [...] nós também fazemos o matriciamento das unidades, é o cronograma que você vai construindo juntas rápida dentro do município né, município que você for trabalhar você vai é ter ações integradas na RAPS e matriciamento faz parte de uma dessas ações (SIC).

O Entrevistado B acrescenta que, para além das capacitações voltadas aos profissionais da rede, o município também promove eventos complementares abertos à população. Essas ações incluem campanhas de prevenção, palestras educativas e atividades temáticas, como a Jornada pela Vida, que visam ampliar o acesso à informação, sensibilizar a comunidade sobre questões relacionadas à saúde mental e contribuir para a desconstrução de estigmas

existem alguns eventos paralelos, como campanha de prevenção ao suicídio, a Jornada pela Vida, que foi organizada em 2024, que foi aberta para toda a população. Inclusive, eu participei né, tive o privilégio de participar nessa Jornada pela Vida organizada pelo CAPS em 2024, onde eu palestrei e... abordei o tema transtorno de humor, onde eu trouxe alguns exemplos, durante a palestra, sobre esse estigma (SIC).

Tais ações evidenciam o esforço institucional (ainda que pequeno) em fomentar a educação permanente dos profissionais da rede, contribuindo para o fortalecimento do cuidado psicossocial no território. De acordo com Yasui (2010), tal movimento representa, em certa medida, uma ruptura significativa com os modelos tradicionais de atenção, possibilitando o surgimento de novas formas de cuidado voltadas ao sujeito em sofrimento psíquico, pautadas na escuta qualificada, na valorização da singularidade e na construção de vínculos terapêuticos.

Em síntese, as entrevistas realizadas confirmaram as hipóteses propostas pelo presente estudo, evidenciando aspectos de preconceito e estigmatização presentes nos serviços de saúde pública, tanto em relação à atuação do psicólogo quanto aos pacientes com transtornos mentais, sejam estes usuários dos serviços do CAPS ou não. Tais estigmas e preconceitos têm origem em profissionais de saúde que não possuem aprofundamento teórico sobre a temática, os quais, por vezes, reforçam estigmas e adotam posturas excludentes ao desconsiderarem a singularidade de cada sujeito, reproduzindo preconceitos internalizados acerca da saúde mental. Por atuarem diretamente na área, esses profissionais acabam por perpetuar saberes de senso comum ou concepções ultrapassadas e equivocadas sobre os transtornos mentais.

Nessa perspectiva, compreende-se que ainda persistem, entre diversos profissionais de saúde, práticas que não estão plenamente alinhadas aos princípios de respeito à dignidade humana, sobretudo quando direcionadas a pacientes com transtornos mentais, sejam eles usuários ou não dos serviços ofertados pelo CAPS. Observa-se, entretanto, um esforço significativo por parte de profissionais mais sensibilizados e familiarizados com a temática da saúde mental em promover a desconstrução de estigmas, ampliando a compreensão sobre o sofrimento psíquico e fomentando uma abordagem mais empática e humanizada no cuidado ofertado.

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender os estigmas e preconceitos que permeiam a saúde mental e a atuação do psicólogo no âmbito da saúde pública, especialmente nos dispositivos vinculados ao Sistema Único de Saúde (SUS). A partir da análise teórica e empírica realizada, foi possível confirmar as hipóteses inicialmente propostas, evidenciando que tais estigmas não apenas persistem, como também são reproduzidos por profissionais da própria rede de saúde, revelando lacunas formativas e culturais que comprometem a qualidade do cuidado ofertado à população.

As entrevistas realizadas com profissionais atuantes no CAPS e na Estratégia Saúde da Família demonstraram que, embora haja avanços na estruturação da rede de atenção psicossocial e na implementação de políticas públicas voltadas à saúde mental, ainda há uma compreensão limitada e errônea sobre o papel do psicólogo e sobre os transtornos mentais. Essa limitação contribui para práticas excludentes, rotulações indevidas e condutas antiéticas que fragilizam o vínculo terapêutico e afastam os usuários dos serviços de saúde.

Além disso, observou-se que a atuação do psicólogo no SUS, embora essencial, ainda é subestimada por parte da população e de alguns profissionais da saúde, sendo sua atuação também reduzida a estereótipos. A expectativa de que o psicólogo seja capaz de resolver todas as demandas emocionais e sociais revela uma visão distorcida da prática psicológica, que precisa ser constantemente esclarecida e reafirmada por meio de ações educativas, matriciamentos e capacitações interdisciplinares.

A pesquisa também evidenciou que iniciativas de formação continuada, como palestras e jornadas temáticas promovidas pelos municípios, têm se mostrado eficazes na sensibilização dos profissionais e na promoção de uma abordagem mais humanizada e ética frente à saúde mental. Tais ações devem ser ampliadas e sistematizadas, de modo a fortalecer a rede de atenção e garantir o respeito à singularidade dos sujeitos em sofrimento psíquico. Nesta perspectiva, o presente estudo pode ser utilizado de forma análoga aos programas de aperfeiçoamento mencionados anteriormente, configurando-se como uma alternativa de disseminação e visibilidade em prol da saúde mental e do bem-estar da população. Ainda que se baseie em um recorte geográfico restrito a um município de médio porte, os dados coletados podem servir como referência para futuras pesquisas que abordem a mesma temática.

Considerando os expressivos investimentos destinados à Atenção Primária à Saúde (APS), como também à Atenção Especializada, torna-se inevitável refletir sobre o aparente descaso com os CAPS, cuja realidade é marcada por subfinanciamento crônico, precarização das estruturas físicas e escassez de profissionais. Cabe-nos, portanto, questionar: não seriam os CAPS integrantes da Rede de Atenção à Saúde (RAS)? Não se configuram, por sua natureza e função, dispositivos essenciais para a efetivação do cuidado integral? Ou seria a saúde mental algo a parte da saúde integral? Conforme preconizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1948), a saúde é concebida como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de enfermidades. Nesse sentido, negligenciar a saúde mental (de forma direta ou indireta) é comprometer a própria noção de integralidade, reduzindo o sofrimento psíquico a um plano secundário e incompatível com os princípios que regem o SUS.

Diante do exposto, conclui-se que o combate aos estigmas e preconceitos relacionados à saúde mental exige um esforço coletivo, envolvendo gestores, profissionais, usuários e a sociedade civil. O presente estudo, ao trazer à tona essas questões, contribui para o debate acadêmico e para a construção de práticas mais inclusivas, éticas, humanizadas e comprometidas com os princípios do SUS. Ainda que se



baseie em um recorte geográfico específico, os dados obtidos podem servir de subsídio para futuras pesquisas e intervenções que visem aprimorar a atenção psicossocial no Brasil. Afinal, sem saúde mental não há saúde, sem o respeito à singularidade do outro não há cuidado, e sem enfrentamento dos estigmas e preconceitos, não há promoção plena da cidadania.

REFERÊNCIAS

- AMARANTE, P. *Psiquiatria social e reforma psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.
- ALMEIDA, J. R. **A formação do psicólogo e a saúde pública**. Revista Brasileira de Psicologia, v. 12, n. 1, p. 100-110, 2019.
- BASAGLIA, F. *A instituição negada*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BASTOS, J.L; Garcia, L.P. **Discriminação nos serviços de saúde**. Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, v. 24, n. 3, p. 351–352, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742015000300001>. Acesso em: 11 maio 2024.
- BRASIL. **Conselho Federal de Psicologia**. Resolução nº 04/2010. Dispõe sobre a atuação do psicólogo no Sistema Único de Saúde. Brasília, 2010.
- BRASIL. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. **Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo**. Presidência da República. Disponível em: Planalto – Lei nº 4.119/1962. Acesso em: 9 ago. 2025.
- BRASIL. M. S. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. In: **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASIL. M.S. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. In: **Residências Terapêuticas o que são, para que servem**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **Para Além e Aquém de Anjos, Loucos ou Demônios: Caps e Pentecostalismo em Análise**. In: Caderno HumanizaSUS: acolhimento com classificação de risco – um paradigma ético-estético no fazer em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizasus_acolhimento.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025, p. 163 - 181.
- BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. **Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 set. 1990.
- BRASIL. **Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do SUS e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 1990.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 set. 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 204, de 29 de janeiro de 2007. Regulamenta o financiamento e a transferência de recursos federais para ações e serviços de saúde**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 jan. 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 4.279, de 30 de dezembro de 2010**. Estabelece diretrizes para a organização da Rede de Atenção à Saúde. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 2010.



BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria de maio de 2024. Autoriza o repasse de R\$ 708,8 milhões para a construção de 293 novas UBS.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, maio 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Novo PAC Saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/novo-pac-saude>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 8.205, de 22 de setembro de 2025. Autoriza o Município ou Distrito Federal a receber recursos financeiros destinados à execução de obras de construção de Unidades Básicas de Saúde – UBS.** Salvador: COSEMS/BA, 2025. Disponível em: <PORTARIA GM/MS Nº 8.205, DE 22 DE SETEMBRO DE 2025 – COSEMS/BA>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001.** Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm>. Acesso em: 11 out. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (BRASIL). **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na atenção básica à saúde** / Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia e Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. — 2. ed. — Brasília: CFP, 2019.

DIMENSTEIN, M. D. B. **O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde: desafios para a formação e atuação profissionais.** Estudos de Psicologia (Natal), Natal, v. 3, n. 1, p. 53–81, 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/GrQdw3hMYJcTRKMMQ6BKRrD/>>. Acesso em: 9 ago. 2025.

DUARTE, C. **Psicofobia: o que é e como ela prejudica o cuidado da saúde mental.** Gshow, Rio de Janeiro. 2025. Disponível em: <<https://gshow.globo.com/comportamento/saude/noticia/psicofobia-o-que-e-e-como-ela-prejudica-o-cuidado-da-saude-mental.ghtml>>. Acesso em: 12 out. 2025.

ESTADÃO. **150 milhões de brasileiros dependem do SUS.** 2020. Disponível em: <<https://summitsaude.estadao.com.br/desafios-no-brasil/acesso-a-saude-150-milhoes-de-brasileiros-dependem-do-sus/>>. acesso em: 18 maio 2024.

FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic.: Teor. e Pesq., Brasília**, v. 22, n. 2, Aug. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf> Acesso em 10 nov 2024.

MACHADO, R; et al. **Danação da norma: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil.** Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.

MELO, J.L.M. et al. **Efeitos da pandemia na saúde mental: epidemiologia do estresse, ansiedade e depressão pós-COVID-19.** Revista Fisioterapia & Terapia Ocupacional, v. 28, n. 138, set. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/efeitos-da-pandemia-na-saude-mental-epidemiologia-do-estresse-ansiedade-e-depressao-pos-covid-19>. Acesso em: 17 out. 2025.



- MINAYO, M.C.F.D. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- PESSOA, F.S. SILVA, M.S. GARCIA, P.T. **A Saúde Mental Na Atenção Básica À Saúde**/Ana Emilia Figueiredo de Oliveira; Elza Bernardes Monier (Org.). - São Luís: EDUFMA, 2017, p., 01-43.
- ROSA, M. F. G. **O sujeito, a loucura e a doença mental**: uma leitura sobre os espaços psiquiátricos e os desafios contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2003.
- RONZANI, T.M; RODRIGUES, M.C. **O psicólogo na atenção primária à saúde**: contribuições, desafios e redirecionamentos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 132-143, 2006.
- SAKAMOTO, C. K.; SILVEIRA, I. O. **Como fazer projetos de iniciação científica [livro eletrônico]**. São Paulo: FAPCOM; Paulus, 2019.
- SILVA, M. T. **A importância do psicólogo na saúde pública**. *Jornal de Saúde Coletiva*, v. 15, n. 2, p. 40-50, 2018.
- SILVA, A.C.F.; HORA, V.L.A. **Psicofobia**: enfrentando os transtornos mentais e o preconceito no Brasil. *Caderno Discente*, v. 6, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.esuda.edu.br/index.php/Discente/article/view/826>. Acesso em: 12 out. 2024.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Constitution of the World Health Organization**. Geneva: WHO, 1948. Disponível em: <<https://www.who.int/pt/about>>. Acesso em: 27 set. 2025.
- YASUI, S. **Rupturas e encontros**: desafios da reforma psiquiátrica. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

OS ESTRANGEIRISMOS ADVINDOS DA COVID-19: OCORRÊNCIAS E IMPLICAÇÕES**FOREIGN WORDS ARISING FROM COVID-19: OCCURRENCES AND IMPLICATIONS** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-023>**Alice Eliza Noronha de Lima**E-mail: alice.noronha@ifrn.edu.br**Iury David da Silva**E-mail: iury.david@ifrn.edu.br**Beatriz Alves Paulo Cavalcanti**Doutora em Estudos da Linguagem
IFRNE-mail: beatriz.alves@ifrn.edu.br**Kleiton da Silva**

Mestre em Linguística Aplicada

E-mail: kleitonsilva@ifrn.edu.br**RESUMO**

A pandemia inseriu palavras estrangeiras no nosso dia a dia. São o que chamamos de estrangeirismos, ou expressões e palavras de outros países que são incorporados no nosso idioma. Real (2020) relata que o próprio termo 'COVID 19', sigla de Coronavírus disease, é um exemplo dessa ocorrência que está presente em todas as notícias desde o início de sua manifestação, o qual recebeu o número 19, pois foi descoberto em dezembro de 2019. Esse fato pode ser atribuído ao processo de globalização, que quebra as fronteiras entre os países, inserindo palavras de outro idioma, quase sempre o inglês, na área da economia, na área tecnológica, na educação, na área científica e desde a ocorrência do vírus, também em nosso cotidiano. Apesar de parecer algo simples, a incorporação de palavras estrangeiras em nosso dia a dia traz grandes discussões entre os linguistas e entre a própria população, que se divide em relação à utilização dos mesmos. Realizamos um estudo com busca bibliográfica de 50 textos entre notícias, artigos online e científicos que apontaram para os termos mais habituais, sendo utilizados em uma pesquisa quanti- qualitativa com 255 participantes, para revelar a compreensão dos termos estrangeiros e a posição dos usuários em relação aos seus usos, contribuindo para a atualização do uso de estrangeirismos.

Palavras-chave: Estrangeirismos; Pandemia; Idioma.**ABSTRACT**

The pandemic inserted foreign words into our daily lives. These are what we call foreignisms, or expressions and words from other countries that are incorporated into our language. Real (2020) reports that the term 'COVID 19', an acronym for Coronavirus disease, is an example of this occurrence that has been present in all the news since the beginning of its manifestation, which received the number 19, as it was discovered in December of 2019. This fact can be attributed to the process of globalization, which breaks the borders between countries, inserting words from another language, almost always English, in the area of economics, in the technological area, in education, in the scientific area and since the occurrence of the virus, also in our daily lives. Despite seeming to be something simple, the incorporation of foreign words in our daily lives brings great discussions among linguists and among the population itself, which is



divided in relation to their use. We carried out a study with a bibliographic search of 50 texts among news, online and scientific articles that pointed to the most common terms being used in a quantitative- qualitative research with 255 participants, to reveal the understanding of foreign terms and the users' position in relation to their uses, thus contributing to update the studies about the use of foreign terms.

Keywords: Foreignisms; Pandemics; Language.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 trouxe consigo a introdução de muitos termos estrangeiros, reacendendo a discussão sobre a utilização dos mesmos, por essa razão decidimos dar início a esse estudo, para apresentar os termos mais encontrados nos textos, artigos e notícias durante a pandemia, bem como variados pontos de vista em relação ao uso dos mesmos, além de também mostrar ilustrar como esses termos estão inseridos no vocabulário da língua portuguesa. Para isso, foram distribuídos questionários eletrônicos por meio das redes sociais, permitindo coletar com mais clareza os dados emitidos.

Estrangeirismo pode ser conceituado como o uso de termos provenientes de outras culturas e que se instalam no nosso cotidiano por diversas razões, como proximidade dos países, pela globalização, pela questão hegemônica, e muitas vezes por não haver uma palavra correspondente àquela em nossa língua. Tal concepção se alinha à óptica de Bechara (2009), que o define como a utilização de termos ou construções alheias ao idioma que se assomam a ele por meio de empréstimos de outra língua.

Historicamente, desde o período da colonização no Brasil, o uso de estrangeirismos pode ser observado com a chegada não só de portugueses, mas também de outros povos europeus e africanos, que diante da necessidade de estabelecerem um diálogo, utilizaram elementos linguísticos de vários idiomas, para designarem a comunicação entre eles. Esse processo se tornou comum com o passar do tempo, trazendo para o nosso idioma palavras da língua inglesa (anglicismos), da língua francesa (franceísmo), da língua espanhola (espanholismo), entre outras. Algumas já estão tão incorporadas à língua portuguesa, que já se tornaram parte do cotidiano do brasileiro, como "bike", "trailer", "laser", "videogame", por exemplo.

Anteriormente ao surto da Covid-19, doença que assolou o mundo desde o final de 2019, os estrangeirismos já eram bastante utilizados, sendo intrínsecos à realidade do nosso cotidiano, principalmente em áreas específicas, como informática, administração, negócios, entre outras, e surgindo como um fenômeno linguístico, que engloba a comunicação humana, apresentando reflexões acerca da diversidade social, no que abrange a variação linguística, determinando a maneira como serão falados. Por muitas vezes sendo confundido com neologismo, palavra de um idioma estrangeiro que sofreu modificações para se adaptar e ser usado em outra língua, tal conceito se baseia no ponto de vista do linguista Boulanger (1979, p. 65-66), que define esse fenômeno como: “uma unidade lexical de criação recente, uma nova acepção de uma palavra já existente [...]”; e Alves (2004); esclarece que o termo se refere à “uma nova criação que poderá vir a fazer parte do sistema linguístico, mediante a aceitação e uso por parte dos falantes de determinada comunidade”; enquanto empréstimo segundo Macedo (1979) designa um processo no qual uma língua adquire uma unidade lexical integrada ao léxico proveniente de uma outra língua. Neveu (2008), se refere à que? “utilização que faz uma língua dos termos de outra língua”, com isso, pode ser entendido como o fenômeno no qual uma palavra de língua estrangeira passa a ser utilizada em outro idioma de forma direta, sem necessariamente sofrer modificações.

O objetivo deste trabalho é apresentar os estrangeirismos advindos da Covid-19 que foram incorporados ao nosso cotidiano, após a realização de uma pesquisa, com foco na compreensão e adaptação das expressões pelos usuários da língua e revelar os pontos de vista sobre a utilização de tais termos pelos falantes e estudiosos da linguística, consequentemente perpassando pelos diversos debates ocorridos ao longo do tempo. A pesquisa visa contribuir na atualização dos estudos linguísticos no que se refere à questão da utilização de estrangeirismos

2 METODOLOGIA

Conduzimos, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2008), com referências teóricas sobre o conceito de estrangeirismos e sua utilização. Também possui aspectos quantitativos ou demográficos, na apresentação dos participantes da pesquisa, suas características, como sexo, idade, escolaridade, a apresentação e quantificação dos termos mais usados, bem como aspectos qualitativos, ao apresentar o ponto de vista dos usuários da língua, dos estudiosos e linguistas, tornando-se assim, uma pesquisa quanti-qualitativa, pois houve uma demanda na etapa de coleta e análise dados, com a quantificação de dados, mas ao mesmo tempo, houve uma abordagem qualitativa, ao questionar a opinião a respeito do tema e a interpretação dos dados. Uma perspectiva completando a outra, para melhor compreensão do estudo, como apontam Brügemann e Parpinelli (2008) nos estudos sobre a construção do conhecimento.

A pesquisa qualitativa é muito usada no campo da Linguística Aplicada e estudos da língua, como pontua Dörnyei (2007), pois apresenta aspectos que vão desde fatores sociais, culturais e circunstanciais sobre a aquisição e uso da língua, fornecendo informações e influências que possibilitam a compreensão do fenômeno estudado, favorecendo o estudo do mesmo.

Foram elaborados e distribuídos dois questionários para a obtenção de dados demográficos, um voltado para o público geral, e outro para os estudiosos da língua e linguistas, dividindo os entrevistados por faixa etária, gênero e grau de escolaridade. Em seguida, para a verificação da compreensão e a postura diante da utilização desses termos, foram introduzidas questões acerca do entendimento com base nos termos estrangeiros advindos da Covid-19, para isso, realizamos a leitura de 50 textos, entre artigos científicos, notícias online e dissertações, buscando reunir os estrangeirismos mais utilizados durante a pandemia, sendo estes, Lockdown (56%), Home Office (48%), Delivery (40%), Lives (28%), Take Away (26%), Fake News (20%), Drive Thru (16%), Online (12%), Feedback (10%) e Call (6%). Os formulários, por se tratarem de uma forma eletrônica, foram circulados por meio das mídias sociais, nas redes de interações virtuais mais utilizadas.

3 DISCUSSÕES

Com a chegada da pandemia, a utilização de estrangeirismos se tornou ainda mais recorrente e trouxe a ressignificação de alguns termos, bem como a aparição de outros, como ‘Covid 19’, ‘lockdown’, ‘drive thru’, trazendo novamente à tona um debate que já é antigo sobre o uso de palavras estrangeiras, com opiniões divergentes em relação ao fenômeno. Um fato que ilustra esse debate é o Projeto de Lei (PL) 1676/99, previa punições a quem extrapolasse o uso de expressões estrangeiras, baseando-se na Constituição Federal que considera a língua portuguesa como patrimônio cultural brasileiro, aprovado pela comissão de Educação, Cultura e Desporto na época de 2000. Esse projeto gerou debates entre seu idealizador e alguns linguistas, como Fiorin (2000), tendo este contrariado o pensamento do deputado, afirmando que para os dois problemas levantados, a dificuldade gerada na comunicação pela chegada dos estrangeirismos e a descaracterização do idioma, há uma contestação. O linguista refutou a ideia do projeto, alegando que o ser humano é capaz de assimilar tudo aquilo que faz parte de seu cotidiano, além de desconsiderar a possibilidade da ocorrência de uma descaracterização, já que a gramática sistematiza a pronúncia e uso desses termos

No ano de 2009 ocorreu outro caso semelhante com o PL 156/2009, o qual previa, no âmbito do estado do Rio Grande do Sul, a obrigatoriedade da tradução de termos e expressões estrangeiras para o idioma português sempre que houvesse na língua uma palavra correspondente. Esse projeto teve seu texto redigido pelo antigo deputado Raul Carrion e apresentou como justificativa a forma na qual o uso de expressões estrangeiras promoveria a descaracterização do idioma, afirmando ainda que: "Este projeto de lei nasce da necessidade de resguardar a língua portuguesa da invasão indiscriminada e desnecessária de expressões estrangeiras que possuem equivalentes em nosso idioma". Também apresentou termos que teriam uma possível tradução, como: “drink” (aperitivo), “coffee break” (intervalo para café), “self-service” (auto-serviço). Esses fatos ilustram a grande pluralidade de pensamentos acerca da utilização de termos estrangeiros.

4 LEVANTAMENTO DE DADOS

Responderam a esse questionário semi-aberto 255 pessoas, sendo 215 do público geral de diversas áreas e 40 estudiosos e professores de línguas. Iniciando com um formulário destinado ao público geral, a maior participação se deu por parte do público feminino, além de uma maior presença de retornos por parte da faixa etária dos 15 aos 18 anos, já quanto ao grau de escolaridade, foi observada uma predominância por parte dos indivíduos com ensino médio completo. Ao fazer um estudo amplo das respostas recebidas, percebemos, num quadro geral, que há uma dificuldade no entendimento do termo “Covid-19”, sigla para “Corona Virus Disease 2019”, referente à doença gerada através da infecção pelo coronavírus, já que a maioria dos entrevistados afirmaram entender o termo como referente ao vírus, e não à doença, tendo

como exceção somente as faixas etárias de 31 a 40 e 41 a 50, fazendo parte de uma análise mais específica, dividindo os participantes por idade (IMAGEM 01). Já em relação ao conhecimento dos estrangeirismos encontrados, percebemos que praticamente todos os termos são de conhecimento geral do público, sendo a única exceção a expressão “Take Away”, existindo ainda uma confusão no que diz respeito ao seu significado, tratando-se de 23 respostas relacionadas à expressão “Serviço no Veículo” e 11 à “Retorno”.

Com relação ao conhecimento dos termos, “Fake News” foi o estrangeirismo mais recorrente entre os entrevistados, essa perspectiva pode estar relacionada ao seu uso durante o período das eleições, quando foi bastante empregado no contexto político do ano de 2018, com seu uso tendo ainda continuidade nos dias atuais.

Seguindo para a última questão do formulário, referente às opiniões sobre o uso dos estrangeirismos, houve em quase todos os grupos uma divisão entre as opções “concordo, pois enriquece o vocabulário” e “concordo em partes, pois não é completamente necessário para o entendimento da mensagem”, tendo como exceção somente o grupo com faixa etária de 41 a 50 anos, no qual a maioria marcou a opção “Discordo, pois poderiam ser substituídas”.

Partindo para a análise do questionário direcionado aos linguistas e estudiosos da língua, pudemos perceber uma divisão maior entre as opções “Concordo” e “Concordo em partes”. Foi consenso entre todos os indivíduos que compartilharam suas opiniões a ideia de que não há necessidade de utilizar os estrangeirismos quando existem na língua outras expressões capazes de substituí-los. Além disso, foi um pensamento em comum que o uso dos termos estrangeiros pode não só causar uma desvalorização da língua portuguesa, como gerar a exclusão de determinados grupos. Alguns exemplos das opiniões dadas pelos participantes que exemplificam bem o pensamento dos entrevistados são:

“Concordo e discordo, porque acho normal e tranquilo usar termos estrangeiros, mas já temos termos correspondentes na língua portuguesa e, de um modo geral, incluindo palavras de outras situações, os estrangeirismos estão meio que diminuindo uma significância de certas palavras em português, porque as pessoas acham mais chique ou intelectual. Normal usar, já virou costume, mas tem gente que usa porque julga ser superior à nossa língua mãe e isso é errado.”

“Concordo, enriquece o vocabulário, porém não deveriam ser uma prioridade uma vez que a palavra dita tenha equivalente em português.”

Foi consenso entre todos os indivíduos que compartilharam suas opiniões a ideia de que não há necessidade de utilizar os estrangeirismos quando existem na língua outras expressões capazes de substituí-los. Além disso, foi um pensamento em comum que o uso dos termos estrangeiros pode não só causar uma desvalorização da língua portuguesa, como gerar a exclusão de determinados grupos.



IMAGEM 01 - TABELA DE LEVANTAMENTO DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO FORMULÁRIO DESTINADO AO PÚBLICO GERAL

GRUPO POR IDADE	GÊNERO PREDOMINANTE	COMPREENSÃO "COVID-19"	TERMO(S) MAIS CONHECIDO(S)	TERMO(S) MENOS CONHECIDO(S)	POSICIONAMENTO QUANTO AO USO
11 a 14 (20 pessoas)	Feminino (70%)	O vírus (85%)	Online e Fake News (100%)	Take Away (10%)	Concordam, pois enriquece o vocabulário (55%)
15 a 18 (84 pessoas)	Feminino (61,9%)	O vírus (61,9%)	Lockdown e Online (98,81%)	Take Away (38,09%)	Igualmente dividido entre "concordo" e "concordo em partes" (66,68%)
19 a 25 (44 pessoas)	Feminino (77,27%)	O vírus (61,36%)	Live (100%)	Take Away (40,90%)	Concordam parcialmente (36,37%)
26 a 30 (18 pessoas)	Feminino (61,11%)	O vírus (88,9%)	Lockdown, Home Office, Delivery, Live, Fake News, Drive Thru, Online e Feedback (100%)	Take Away (66,66%)	Concordam, pois enriquece o vocabulário (33,33%)
31 a 40 (33 pessoas)	Feminino (54,54%)	A doença (76,66%)	Lockdown (100%)	Take Away (57,57%)	Concordam parcialmente (45,45%)
41 a 50 (12 pessoas)	Feminino (75%)	A doença (58,33%)	Lockdown, Delivery, Live, Fake News e Online (100%)	Take Away (50%)	Discordam, pois acreditam que poderiam ser substituídas (41,66%)
50+ (4 pessoas)	Igualmente dividido (50%-50%)	O vírus (75%)	Lockdown, Home Office, Delivery, Live, Fake News, Drive Thru, Online e Feedback (100%)	Take Away (50%)	Igualmente dividido entre "concordo" e "concordo em partes" (100%)

5 CONCLUSÃO

As compreensões obtidas após a realização da pesquisa consistem no fato de que é necessário existir um bom senso quanto a utilização dos estrangeirismos, já que algumas vezes a utilização dessas expressões surge como uma maneira de demonstrar poder e superioridade e acaba gerando a exclusão de determinados grupos, principalmente daqueles que não tiveram acesso ao aprendizado de outros idiomas.

Após a leitura das percepções dos falantes da língua, concluímos que eles não se opõem à utilização dos estrangeirismos, acreditam que enriquecem o vocabulário, mas não devem ser utilizados quando houver equivalente na língua. Trata-se de um fenômeno linguístico que não há como conter, porém há implicações sociais mencionadas durante o desenvolvimento da pesquisa: a possibilidade de exclusão por parte daqueles que não compreendem os termos estrangeiros, bem como uma demonstração de arrogância por parte daqueles que usam termos estrangeiros sem necessidade, quando há equivalentes na língua. O bom senso na sua utilização continua sendo a melhor opção.

REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2009.
- CASTRO, Gilberto de. O fardo furado do estrangeirismo. In: FARACO, C. A. **Estrangeirismos – guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001. p. 1-6.
- GONÇALVES, Cláudia; FERREIRA, Daniella; CUNHA, Júlia; RODRIGUES, Regina; RODRIGUES, Vera. O uso do estrangeirismo na língua portuguesa. **REVELA**, [s. l.], 2011.
- MARTINS, Élide Ferreira. **O estudo dos neologismos semânticos no ensino de português: abordagem a partir de textos publicitários**. Belo Horizonte: UFMG, 2015.
- NEVES, Luiz Euclides. Empréstimo e estrangeirismo. Empréstimo e estrangeirismo, uma questão lingüística e/ou de soberania?, [s. l.], 4 dez. 2021. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Lingua_Portuguesa/artigo/emprestimos.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.
- PREARO-LIMA, Rafael. **Blends lexicais e neologismos: alguns conceitos e problematizações**. Entrepalavras, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 38-56, setdez/2019.
- SILVA, RVM. **O conceito relativo de neologismo e arcaísmo: um estudo pancrônico**. In: OLIVEIRA, K., CUNHA E SOUZA, HF., and SOLEDADE, J., orgs.

CONSUMO DE CARNE DE PEIXE NA REGIÃO METROPOLITANA DE CUIABÁ E VÁRZEA GRANDE: PERFIL E PERCEPÇÕES DE MERCADO**FISH MEAT CONSUMPTION IN THE METROPOLITAN REGION OF CUIABÁ AND VÁRZEA GRANDE: PROFILE AND MARKET PERCEPTIONS** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-024>**Eliel Souza de Oliveira**Graduando de Zootecnia
UFMTE-mail: eliel.oliveira@sou.ufmt.brORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5443-6768>**Diego Pierotti Procopio**Doutorado em Administração pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Professor do Departamento de Zootecnia e Extensão Rural (DZER) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)E-mail: diego.procopio@ufmt.br**Isabella Maria Rodrigues Moreno**Ensino Superior Incompleto
UFMTE-mail: isabella.moreno@sou.ufmt.br**Karoliny de Barros Silva**Ensino Superior Incompleto
UFMTE-mail: barroskaroliny8@gmail.com**Gustavo Farias Pessoa**Ensino Superior Incompleto
UFMTE-mail: gustavo.pessoa@sou.ufmt.br**Leticia Sinhori de Arruda**Ensino Superior Incompleto
UFMTE-mail: letipaiteir120@gmail.com**Jaqueline Guimarães Oliveira**Graduando de Zootecnia
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
E-mail: jaqueline.oliveira@sou.ufmt.br

RESUMO

Objetivou-se analisar as informações socioeconômicas e a percepção dos consumidores residentes de Cuiabá e Várzea Grande – Mato Grosso em relação ao consumo de carne de peixe. As informações foram obtidas a partir de 207 entrevistados, por meio de um questionário virtual aplicado entre os dias 18 de março e 25 de abril de 2025. Dentre os principais resultados, observou-se predominância do sexo feminino (67,1%), com idade entre 21 e 30 anos (46,9%), ensino médio completo (48,3%), residentes majoritariamente em Cuiabá (61,4%) e com renda domiciliar entre 2 e 4 salários mínimos (29%). Em relação aos hábitos de consumo, verificou-se que a maioria consome peixe apenas uma vez por mês (59,9%), sendo os supermercados (31,4%) e as feiras livres (28%) os principais locais de compra. As espécies mais consumidas foram a tilápia (64,3%), o pintado (62,8%) e o pacu (61,4%), com preferência por cortes em filé (84,1%) e posta (67,1%). Quanto à forma de preparo, destacou-se a fritura (50,2%), seguida de cozido (18,4%) e grelhado (16,9%). Apesar da boa aceitação, fatores como preço e hábitos alimentares limitam a frequência do consumo. A pesquisa evidencia, então, a necessidade de políticas que incentivem os produtores rurais locais e promovam maior acessibilidade ao pescado, melhorando assim também o fator nutritivo da alimentação da população local.

Palavras-chave: Análise de mercado; Consumo de peixe; Piscicultura.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the socioeconomic information and the perceptions of residents in Cuiabá and Várzea Grande, Mato Grosso, regarding the consumption of fish meat. The data were obtained from 207 respondents through an online questionnaire administered between March 18 and April 25, 2025. Among the main results, a predominance of females (67.1%) was observed, with an age range between 21 and 30 years (46.9%), completed high school education (48.3%), residents mostly in Cuiabá (61.4%), and a household income between 2 and 4 minimum wages (29%). Regarding consumption habits, it was found that the majority of people consume fish only once a month (59.9%), with supermarkets (31.4%) and open-air markets (28.6%) being the central purchasing locations. The most consumed species were tilapia (64.3%), pintado (62.8%), and pacu (61.4%), with a preference for fillet cuts (84.1%) and steaks (67.1%). Regarding the preparation method, frying was the most common (50.2%), followed by boiling (18.4%) and grilling (16.9%). Despite good acceptance, factors such as price and eating habits limit the frequency of consumption. The research thus highlights the need for policies that encourage local rural producers and promote greater accessibility to fish, thereby also improving the nutritional aspect of the local population's diet.

Keywords: Market analysis; Fish consumption; Aquaculture.

1 INTRODUÇÃO

O consumo de pescado acompanha a história da humanidade desde as civilizações mais antigas, como egípcios, gregos, romanos e asiáticos. A carne de peixe assumia importância não apenas como alimento, mas também como elemento cultural e simbólico (PAIVA; ANDRADE-TUBINO; SILVA, 2012). Durante a Idade Média, a prática foi intensificada por preceitos religiosos, que restringiam o consumo de carnes vermelhas em períodos de jejum, fortalecendo ainda mais a inserção do pescado na dieta humana (TAVARES; SEIXAS, 2018).

Na atualidade, o peixe é amplamente reconhecido como alimento de alto valor nutricional, rico em proteínas magras, vitaminas, minerais e ácidos graxos essenciais, como o ômega-3, relacionados à prevenção de doenças cardiovasculares, fortalecimento do sistema imunológico e melhora das funções cognitivas (SARTORI; AMANCIO, 2012; MENDONÇA; CARVALHO, 2018). De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO, 2020), o pescado é o alimento de origem animal mais comercializado no mundo e desempenha papel estratégico para a segurança alimentar e nutricional global.

Entretanto, o Brasil apresenta índices de consumo relativamente baixos quando comparado ao cenário internacional. A Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO, 2020) recomenda o consumo anual de pelo menos 12 kg per capita de carne de peixe, enquanto a média brasileira gira em torno de 9,5 kg/habitante/ano, valor inferior à média mundial (BRASIL, 2022; SOUZA; INHAMUNS, 2011; FAO, 2020). Esse dado revela que, apesar de o país possuir vastos recursos hídricos e condições favoráveis à piscicultura, o consumo de peixe ainda encontra limitações no mercado interno.

Diversos fatores interferem nesse comportamento. O preço elevado, a ausência de hábito alimentar consolidado, a sazonalidade da oferta, a percepção de dificuldades no preparo e, em alguns casos, a falta de confiança em relação à procedência e qualidade do pescado são fatores que influenciam negativamente o consumo de carne de peixe (GONÇALVES; COSTA; RIBEIRO, 2016; NUNES; CAMPOS, 2018; BARBOSA; SOARES; LOPES, 2019). Além disso, há variações regionais importantes, uma vez que o acesso, a renda, os costumes locais e a disponibilidade de espécies influenciam diretamente a frequência e as formas de consumo da carne de peixe (LOPES; OLIVEIRA, 2019).

Nesse cenário, a piscicultura se apresenta como uma alternativa sustentável para atender à crescente demanda por pescado, ao mesmo tempo em que reduz a pressão sobre estoques pesqueiros naturais (BÉNÉ et al., 2015; VALENTI; KIMPORA; PRETO, 2021). O Brasil, pela sua riqueza hídrica e diversidade climática, ocupa posição estratégica para o desenvolvimento da atividade (FAO, 2013; ARAÚJO; FRANÇA; MOURA, 2021). No estado de Mato Grosso, em especial, a piscicultura vem crescendo com destaque, com produção voltada principalmente para espécies nativas de grande aceitação no mercado, como o pintado e o pacu (IBGE, 2021).

Diante disso, torna-se relevante compreender os hábitos e percepções dos consumidores em relação ao consumo de carne de peixe, especialmente em regiões como a metropolitana de Cuiabá e Várzea Grande, que apresentam crescente importância na cadeia produtiva da piscicultura. Questões relacionadas à frequência de consumo, preferências de espécies, formas de preparo, locais de compra e fatores limitantes, como preço e segurança do alimento, podem fornecer informações estratégicas para o fortalecimento do setor e para a promoção de uma alimentação mais saudável e diversificada entre a população local.

Assim, a presente pesquisa busca analisar a percepção dos consumidores sobre o consumo de carne de peixe na região metropolitana de Cuiabá e Várzea Grande – Mato Grosso, considerando aspectos nutricionais, culturais, socioeconômicos e estruturais que influenciam suas escolhas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O consumo de pescado tem se destacado nas últimas décadas como uma alternativa saudável e sustentável em comparação a outras carnes. Segundo a FAO (2024), o consumo mundial de peixe *per capita* tem crescido continuamente, impulsionado pela busca por alimentos ricos em proteínas e com menor teor de gordura saturada. No Brasil, o consumo médio anual é de aproximadamente 10 kg por habitante, abaixo da média mundial de 20,5 kg (IBGE, 2024). Essa diferença é explicada por fatores culturais, logísticos e econômicos, uma vez que o consumo de peixe é mais comum em regiões litorâneas e ribeirinhas (SOUZA et al., 2021).

Em estudos realizados nas regiões Norte e Nordeste, observou-se que o peixe ocupa posição central na alimentação, tanto por tradição quanto pela disponibilidade e pelo preço acessível (NASCIMENTO et al., 2020). Nas regiões Centro-Oeste e Sudeste, o consumo tende a ser mais esporádico, vinculado a ocasiões específicas, como a Semana Santa, e influenciado pelo custo e pela oferta de produtos frescos (PEREIRA et al., 2022).

De acordo com Silva et al. (2023), fatores como o sabor, a aparência e a facilidade de preparo são determinantes na decisão de compra de pescado. Além disso, a origem do produto e a garantia de qualidade sanitária têm se tornado aspectos cada vez mais valorizados pelos consumidores urbanos. Em uma pesquisa conduzida em Campo Grande – MS, verificou-se que 61% dos entrevistados preferem adquirir peixes frescos, enquanto 39% optam pelos congelados devido à praticidade e ao maior tempo de conservação (SANTOS et al., 2023).

Outro aspecto relevante é a conscientização ambiental. Consumidores com maior nível de escolaridade e renda tendem a demonstrar maior interesse por produtos provenientes de pesca sustentável ou piscicultura certificada (FERREIRA; MARTINS, 2021). No entanto, ainda há desafios relacionados à percepção de preço e à falta de hábito alimentar, fatores que limitam o aumento do consumo na região (SOUZA; ANDRADE, 2022).

Em um levantamento sobre o comportamento do consumidor em Várzea Grande, Lima et al. (2022) identificaram que a maioria dos entrevistados consome peixe menos de uma vez por semana, justificando a baixa frequência pelo preço e pela dificuldade em encontrar estabelecimentos de confiança. Oliveira et al. (2021) destacaram que o consumo tende a ser maior entre mulheres e indivíduos com maior escolaridade, repetindo padrões observados em outras cadeias de proteína animal, como a bovina e a avícola.

Assim, as pesquisas apontam que, embora haja crescente reconhecimento dos benefícios nutricionais e ambientais do consumo de peixe, o hábito alimentar ainda é incipiente na região Centro-Oeste. Fatores como preço, acesso, segurança do alimento e costume cultural continuam sendo determinantes para o comportamento do consumidor. A compreensão desses aspectos é essencial para o desenvolvimento de estratégias de marketing, políticas públicas e incentivo à piscicultura regional, especialmente em cidades como Cuiabá e Várzea.

3 METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar os hábitos de consumo e a percepção dos moradores da região metropolitana de Cuiabá e Várzea Grande, no estado de Mato Grosso, realizou-se uma pesquisa de mercado voltada para a carne de peixe. O levantamento seguiu uma abordagem quantitativa e utilizou um questionário estruturado aplicado de forma online, por meio do Google Forms, entre os dias 18 de março e 25 de abril de 2025 para o público maior de 18 anos.

Ao todo, 207 pessoas participaram da pesquisa, sendo a maioria composta por mulheres residentes em Cuiabá. As respostas coletadas foram organizadas e examinadas a partir da frequência de ocorrência, o que possibilitou identificar padrões de comportamento, preferências de consumo e os principais fatores que influenciam a decisão de compra e o consumo de carne de peixe na região analisada. Esse procedimento garantiu uma amostra representativa da população local e permitiu compreender, de maneira objetiva, os hábitos alimentares relacionados ao pescado, servindo como base para análises mais detalhadas e futuras ações voltadas ao setor de piscicultura.

O questionário aplicado abordou tanto aspectos socioeconômicos dos participantes — como gênero, idade, renda e escolaridade — quanto questões relacionadas ao consumo e à comercialização de peixe. Para avaliar as características do produto, utilizou-se a escala Likert de cinco pontos (1 – “Sem importância” a 5 – “Muita importância”), enquanto as perguntas socioeconômicas foram estruturadas em formato de múltipla escolha. Utilizou-se o software Microsoft Excel® para a operacionalização dos dados e análise estatística descritiva.

A pesquisa foi realizada em conformidade com os princípios éticos previstos na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a qual define as diretrizes aplicáveis a estudos em Ciências Humanas e Sociais que utilizam informações de participantes ou dados passíveis de

identificação. De acordo com o Art. 1º e seu parágrafo único, investigações de opinião pública em que os participantes permanecem anônimos não necessitam de registro nem de apreciação pelo sistema CEP/CONEP, desde que não haja possibilidade de identificação dos respondentes. A norma também estabelece que os indivíduos devem receber informações claras sobre o estudo, consentir de forma livre e voluntária, e ter garantidos o sigilo e a confidencialidade de suas respostas.

Nesse sentido, foi ressaltado a todos os participantes que o questionário tinha caráter individual, que as respostas não seriam compartilhadas com terceiros e que não haveria qualquer forma de registro da identidade dos respondentes. Também foi destacado que a participação era opcional, preservando-se a integridade e a privacidade dos dados coletados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A maior parte dos consumidores de carne de peixe foi do sexo feminino (67,1%) (Tabela 1), o que evidencia a participação das mulheres como principais responsáveis pelas decisões de compra e preparo de alimentos no ambiente familiar.

Tabela 1. Perfil socioeconômico dos consumidores de carne de peixe na região de Cuiabá-MT e Várzea Grande-MT

Gênero	Quantidade de entrevistados	Porcentagem em relação ao total
Feminino	139	67,1%
Masculino	66	31,9%
Prefiro não dizer	2	1%
Idade		
De 15 a 20 anos	27	13%
De 21 a 30 anos	97	46,9%
De 31 a 40 anos	44	21,3%
De 41 50 anos	26	12,6%
Acima de 51 anos	13	6,3%
Qual o seu nível de escolaridade?		
Até o ensino fundamental	6	2,9%
Ensino médio completo	100	48,3%
Ensino superior incompleto	53	25,6%
Ensino superior completo	33	15,9%
Pós-graduação completa	15	7,2%
Qual cidade em que você reside?		
Cuiabá	127	61,4%
Várzea Grande	80	38,6%
Qual a renda domiciliar mensal?		
Até 1 salário mínimo	33	15,9%
De 1 a 2 salários mínimos	57	27,5%
De 2 a 4 salários mínimos	60	29%



De 4 a 6 salários mínimos	32	15,5%
Mais que 6 salários mínimos	13	6,3%
Prefiro não informar	12	5,8%
Quantas vezes por semana você come carne de peixe?		
Todos os dias	4	1,9%
Apenas 1 vez na semana	37	17,9%
2 a 3 vezes por semana	34	16,4%
1 vez por mês	124	59,9%
Não consumo carne de peixe	8	3,9%
Responsabilidade pela aquisição de carne de peixe na residência?		
Sim	77	37,2%
Às vezes	97	46,9%
Nunca	33	15,9%
Local de aquisição de carne de peixe na residência?		
Supermercado, Conveniência	65	31,4%
Açougue	14	6,8%
Peixaria especializada	41	19,8%
Feiras livres	58	28%
Produção própria	6	2,9%
Não sou responsável pela compra	23	11,1%
Espécies de peixes consumidos? (Múltipla escolha)		
Tilápia	133	64,3%
Pintado	130	62,8%
Pacu	127	61,4%
Tambaqui	110	53,1%
Outros	75	36,2%
Tipos de corte de carne de peixe consumidos? (Múltipla escolha)		
Filé	174	84,1%
Posta	139	67,1%
Lombo	106	51,2%
Cabeça/cauda	76	36,7%
Outros	72	34,8%
Consome peixe com ou sem couro?		
Com escamas	37	17,9%
Com couro	64	30,9%
Não tenho preferência	106	51,2%
Forma preferida de preparar a carne de peixe?		
Grelhada	35	16,9%
Frita	104	50,2%
Assada	30	14,5%
Cozida	38	18,4%

Estaria disposto a consumir mais carne de peixe se existissem mais opções ou promoções?		
Sim	140	67,7%
Não	16	7,7%
Talvez	51	24,6%

Fonte: Resultados da pesquisa.

Em relação à faixa etária, observou-se predominância de entrevistados entre 21 e 30 anos (46,9%), seguida pela faixa de 31 a 40 anos (21,3%) (Tabela 1). Esses dados indicam que o consumo de pescado é mais comum entre jovens adultos, grupo que tende a diversificar a alimentação e apresentar maior abertura a diferentes fontes de proteína. A baixa representatividade de indivíduos acima de 51 anos (6,3%) (Tabela 1) pode refletir hábitos alimentares mais tradicionais e menor inserção do pescado na rotina alimentar desse público.

O nível de escolaridade revelou predominância de ensino médio completo (48,3%), seguido de ensino superior incompleto (25,6%) e superior completo (15,9%) (Tabela 1). Esse perfil sugere que o consumo de peixe está mais presente entre pessoas com escolaridade média a elevada, o que pode favorecer maior preocupação com qualidade e valor nutricional.

Quanto à renda domiciliar, a maioria dos entrevistados concentrou-se nas faixas de 2 a 4 salários mínimos (29%) e de 1 a 2 salários mínimos (27,5%) (Tabela 1). Esse resultado indica que o consumo está fortemente presente em classes de renda intermediária, enquanto o público de baixa renda (15,9% com até 1 salário mínimo) enfrenta maior limitação econômica para aquisição. Os consumidores com renda superior a 6 salários mínimos representaram apenas 6,3%, revelando que, embora o pescado seja acessível a diferentes faixas de renda, fatores como preço e disponibilidade ainda são determinantes.

No que se refere à frequência de consumo, a maioria dos entrevistados relatou consumir peixe apenas uma vez por mês (59,9%), enquanto apenas 1,9% declarou consumo diário (Tabela 1). Esse padrão mostra que o pescado ainda ocupa papel secundário na dieta regional, provavelmente em função do preço, da disponibilidade e da maior presença de outras carnes, como a bovina e a de frango.

O local de aquisição mais citado foi o supermercado (31,4%), seguido de feiras livres (28%) e peixarias especializadas (19,8%) (Tabela 1). Esse resultado evidencia que a praticidade influencia as escolhas de compra, mas também existe valorização da qualidade e frescor do produto, observada nas compras em feiras e peixarias.

As espécies mais consumidas foram a tilápia (64,3%), o pintado (62,8%) e o pacu (61,4%) (Tabela 1). Esse padrão reflete a forte presença da piscicultura e de espécies nativas na região. Em relação aos cortes, observou-se preferência pelo filé (84,1%) e pela posta (67,1%) (Tabela 1), o que indica busca por praticidade, facilidade de preparo e menor preocupação com espinhos, fatores que favorecem a aceitação do pescado.

Quanto à forma de preparo, a fritura foi a mais mencionada (50,2%), seguida de cozido (18,4%), grelhado (16,9%) e assado (14,5%) (Tabela 1). Isso demonstra preferência por preparações tradicionais e de sabor intenso, embora também haja espaço para opções mais saudáveis

Por fim, 67,7% dos entrevistados afirmaram que consumiriam mais peixe caso houvesse maior oferta ou promoções (Tabela 1). Esse dado revela que o consumo está diretamente relacionado a questões de acessibilidade e preço, indicando oportunidades para estratégias de mercado que visem aumentar a presença do pescado na alimentação da população.

Após a caracterização do perfil socioeconômico dos consumidores de carne de peixe na região de Cuiabá e Várzea Grande (Tabela 1), buscou-se avaliar os principais fatores que influenciam o comportamento de compra, o grau de satisfação e as percepções relacionadas à segurança alimentar. Para isso, foi utilizada uma escala de Likert de cinco pontos, em que o valor 1 representa “sem importância” ou “nada satisfeito”, e o valor 5 indica “muito importante” ou “muito satisfeito”.

A análise teve como objetivo identificar quais atributos do produto e do mercado são mais valorizados pelos consumidores e como estes percebem a qualidade, o preço, a variedade e as condições sanitárias associadas ao pescado. Os resultados apresentados na Tabela 2 permitem compreender o nível de importância atribuído aos atributos de compra, bem como a satisfação e a percepção de segurança no consumo de carne de peixe na região estudada.

Tabela 2. Avaliação dos construtos “Atributos de compra”, “Satisfação do consumidor” e “Segurança do alimento” entre os consumidores de carne de peixe residentes em Cuiabá e Várzea Grande-MT

Construto	Indicadores	Média
Atributos da compra (AC)	AC1 - A coloração da carne de peixe é importante na decisão de compra.	4,3
	AC2 - O preço influencia a decisão de compra.	4,6
	AC3 - A ausência de espinhas é um fator importante na escolha.	4,5
	AC4 - O odor do peixe influencia a decisão de compra.	4,7
	AC5 - O peixe ser fresco é um fator determinante na compra.	4,8
	AC6 - O teor de gordura é considerado na decisão de compra.	4,3
	AC7 - A rastreabilidade (origem e controle) influencia a decisão de compra.	4,1
	AC8 - O valor nutricional do peixe é importante na escolha.	4,5
Satisfação do consumidor (SC)	SC1 - Estou satisfeito com a qualidade da carne de peixe disponível no mercado.	4,4
	SC2 - Estou satisfeito com o preço da carne de peixe.	3,8
	SC3 - Estou satisfeito com a variedade de espécies e cortes disponíveis.	4,0
	SC4 - Estou satisfeito com a higiene dos locais de compra.	4,2
	SC5 - Estou satisfeito com o sabor da carne de peixe.	4,6
	SC6 - Estou satisfeito com a facilidade de compra da carne de peixe.	4,4
Segurança do alimento (SA)	SA1 - A fiscalização dos produtos pesqueiros é importante.	4,8
	SA2 - Saber a origem do peixe é importante.	4,6
	SA3 - Selos de qualidade influenciam minha escolha.	4,5
	SA4 - Normas sanitárias para venda são necessárias	4,7
	SA5 - O controle de antibióticos na criação é essencial	4,6
	SA6 - O armazenamento e manipulação adequados são importantes.	4,8

Fonte: Resultado da pesquisa. Nota: Os indicadores foram elaborados conforme os trabalhos de Maciel et al. (2015), Nunes et al. (2020), Escobar et al. (2022) e Quevedo-Silva e Pereira (2022).

Os resultados da Tabela 2 demonstram que os consumidores atribuem alta importância aos atributos de qualidade e segurança no momento da compra de peixe, com destaque para “ser fresco” (4,8) e “odor” (4,7) com uma nota média elevada (para uma escala de 1 a 5). Em relação à satisfação, os participantes expressaram maior contentamento com sabor (4,6) e facilidade de compra (4,4), mas menor satisfação com o preço (3,8), o que reflete a sensibilidade do consumidor ao custo do produto.

No construto de segurança do alimento, observaram-se médias elevadas (acima de 4,5 em todos os itens), evidenciando a alta percepção de relevância quanto à fiscalização, rastreabilidade e higiene. Esses resultados sugerem que o público de Cuiabá e Várzea Grande demonstra crescente consciência sobre a qualidade e a procedência do pescado, o que reforça a necessidade de maior transparência e padronização no setor pesqueiro regional.

Esse padrão de consumo mensal pode estar associado ao preço mais elevado do pescado e à disponibilidade sazonal, fatores que afetam o acesso das famílias de menor renda ao produto. Além disso, observa-se que o consumo está fortemente concentrado entre jovens adultos, indicando um público mais aberto a mudanças alimentares e à adoção de dietas diversificadas.

Considerando o elevado valor nutricional do peixe e a crescente demanda por alimentos saudáveis, os resultados indicam um potencial de expansão para o mercado regional de pescado, desde que sejam adotadas estratégias de preço acessível e campanhas de divulgação sobre os benefícios nutricionais e sanitários do consumo de peixe.

De forma geral, os consumidores da região de Cuiabá e Várzea Grande valorizam atributos relacionados à qualidade, frescor e segurança da carne de peixe, mas ainda demonstram sensibilidade ao preço e limitação na frequência de consumo. Essas informações são essenciais para orientar produtores, comerciantes e formuladores de políticas no fortalecimento da cadeia do pescado regional, com foco em sustentabilidade, acesso e valorização do produto local.

5 CONCLUSÃO

Os resultados obtidos nesta pesquisa evidenciam que o consumo de carne de peixe em Cuiabá e Várzea Grande ainda é pouco frequente, embora exista reconhecimento por parte dos entrevistados quanto aos benefícios nutricionais e à qualidade desse alimento. O perfil predominante é de consumidores jovens, em sua maioria mulheres, com escolaridade entre o ensino médio e o superior, que demonstram maior atenção a fatores como preço, frescor, procedência e segurança do alimento no momento da compra. Em contrapartida, aspectos ligados à sustentabilidade da produção, certificações ambientais e práticas de manejo responsável apresentaram influência reduzida na decisão de compra, o que revela a necessidade de ampliar a comunicação e as ações educativas sobre a importância de práticas de produção mais conscientes na cadeia do pescado.

É importante destacar que este estudo possui limitações, especialmente pelo uso de uma amostragem por conveniência, que impede a generalização dos resultados para toda a população local. A predominância de jovens com maior nível de escolaridade também pode ter contribuído para uma visão mais crítica em relação à qualidade e segurança do alimento. Além disso, o curto período de coleta não permite avaliar variações sazonais no consumo. Dessa forma, recomenda-se a realização de novas pesquisas com amostras mais amplas e probabilísticas, em diferentes períodos do ano, a fim de aprofundar o entendimento sobre o hábito de consumo de peixe e apoiar estratégias de incentivo ao aumento da frequência de consumo na região.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, O. T.; LORENZEN, K. Análise do consumo de pescado no Brasil. *Acta Amazonica*, Manaus, v. 43, n. 2, p. 261–270, 2013.
- ARAÚJO, C. M.; FRANÇA, A. C. C.; MOURA, R. L. O papel da piscicultura no desenvolvimento regional brasileiro. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, Brasília, v. 59, n. 3, p. e229698, 2021.
- BARBOSA, J. M.; SOARES, D. C. S.; LOPES, I. G. Padrões de consumo de pescado no Brasil: análise de determinantes socioeconômicos. *Revista de Economia e Agronegócio*, Viçosa, v. 17, n. 3, p. 422–441, 2019.
- BÉNÉ, C. et al. Feeding 9 billion by 2050 – Putting fish back on the menu. *Food Security*, v. 7, p. 261–274, 2015.
- BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Panorama da aquicultura no Brasil 2021. Brasília: MAPA, 2022.
- ESCOBAR, L. S.; NASCIMENTO, J. D.; GALHARDO, A. G.; CUNHA, L. S. R.; ROHOD, R. V.; OLIVEIRA, D. M. Percepção de consumidores da relação entre qualidade da carne e bem-estar animal. **Revista em Agronegócio e Meio Ambiente**, v. 15, n. 4, e9216, 2022. Doi: <https://doi.org/10.17765/2176-9168.2022v15n4e9216>
- FAO – FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS. Fish to 2030: Prospects for fisheries and aquaculture. Washington: World Bank, 2013.
- FAO – FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS. The State of World Fisheries and Aquaculture 2020. Sustainability in action. Rome: FAO, 2020.
- FAO – FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION. The State of World Fisheries and Aquaculture 2024. Rome: FAO, 2024.
- FERREIRA, L. M.; MARTINS, C. R. Consumo consciente e sustentabilidade na cadeia produtiva do pescado. *Revista Brasileira de Economia e Sociologia Rural*, v. 59, n. 3, p. 421–437, 2021.
- GONÇALVES, A. A.; COSTA, R. G. B.; RIBEIRO, J. L. D. Consumer perception of fish consumption in Brazil. *Journal of Food Products Marketing*, v. 22, n. 5, p. 571–588, 2016.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Produção da Pecuária Municipal 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa de Orçamentos Familiares 2023: consumo alimentar. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.
- LIMA, G. S. et al. Hábitos alimentares e perfil de consumidores de peixe em Várzea Grande – MT. *Revista em Agronegócio e Meio Ambiente*, v. 17, n. 2, p. 88–102, 2022.
- LOPES, P. R.; OLIVEIRA, A. C. Consumo de pescado no Brasil: uma análise da evolução e das perspectivas. *Revista de Política Agrícola*, Brasília, v. 28, n. 3, p. 81–94, 2019.

MACIEL, E. S.; SAVAY-SILVA, L. K.; GALVÃO, J. A.; OETTERER, M. Atributos de qualidade do pescado relacionados ao consumo na cidade de Corumbá, MS. **Boletim Instituto da Pesca**, v. 41, n. 1, p. 199-206, 2015.

MENDONÇA, F. F.; CARVALHO, S. T. Consumo de pescado no Brasil e implicações para a saúde pública. *Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 925–940, 2018.

NASCIMENTO, J. R.; SOUZA, P. M.; MOURA, A. R. Perfil do consumidor de pescado nas capitais do Norte e Nordeste do Brasil. *Boletim do Instituto de Pesca*, v. 46, n. 1, p. 1–10, 2020.

NUNES, J. R. da S.; CAMPOS, C. M. Fatores que influenciam o consumo de pescado no Brasil. *Revista Brasileira de Pesquisa em Alimentos*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 76–87, 2018.

NUNES, L. P.; DUTRA, F. M.; BORGES, J. A. R. Consumo de peixes: uma aplicação da teoria do comportamento planejado. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v. 11, n. 1, p. 189-204, 2020. Doi: <https://doi.org/10.6008/CBPC2179-684X.2020.001.0014>

OLIVEIRA, D. F. et al. Fatores que influenciam o consumo de pescado em áreas urbanas do Centro-Oeste. *Revista de Administração e Agronegócio*, v. 11, n. 4, p. 55–68, 2021.

PAIVA, P. C.; ANDRADE-TUBINO, M. F.; SILVA, S. F. História da pesca e do consumo de pescado no Brasil. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 32, n. 64, p. 115–137, 2012.

PEREIRA, C. R.; LOPES, A. P.; FREITAS, J. S. Consumo de pescado no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Zootecnia*, v. 51, p. 1–13, 2022.

QUEVEDO-SILVA, F.; PEREIRA, J. B. Factors affecting consumers' cultivated meat Purchase intentions. **Sustainability**, v. 14, n. 19, 12501, 2022. Doi: <https://doi.org/10.3390/su141912501>

SANTOS, T. C. et al. Preferências de consumidores de pescado em Campo Grande – MS. *Revista Científica Rural*, v. 23, n. 1, p. 44–57, 2023.

SARTORI, A. G. O.; AMANCIO, R. D. Fish consumption and health benefits. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 283–293, 2012.

SOUZA, M. A.; ANDRADE, E. V. O comportamento do consumidor de pescado na região Centro-Oeste. *Revista Agroambiental*, v. 15, n. 3, p. 290–302, 2022.

SOUZA, M. L. R.; INHAMUNS, A. J. O consumo de pescado no Brasil e no mundo. *Boletim do Instituto de Pesca*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 371–386, 2011.

SOUZA, P. H. et al. Consumo e comercialização de pescado no Brasil: panorama e tendências. *Revista Brasileira de Engenharia de Pesca*, v. 13, n. 1, p. 12–25, 2021.

TAVARES, T. M.; SEIXAS, S. R. Consumo de pescado: uma perspectiva histórica e cultural. *Alimentação e Cultura*, Lisboa, v. 12, p. 45–61, 2018.

VALENTI, W. C.; KIMPARA, J. M.; PRETO, B. L. Piscicultura sustentável no Brasil: desafios e oportunidades. *Revista Brasileira de Zootecnia*, Viçosa, v. 50, n. e20200105, 2021.

EPISTEMOLOGIAS EM DIÁLOGO: PERSPECTIVAS CRÍTICO-DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO TÉCNICA RURAL**EPISTEMOLOGIES IN DIALOGUE: CRITICAL-DECOLONIAL PERSPECTIVES IN RURAL TECHNICAL EDUCATION** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-025>**Vanderlan Pinho dos Santos**Mestre em Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal do Piauí IFPIE-mail: vanderlanpinho2@hotmail.comLATTES: <http://lattes.cnpq.br/5916748469378175>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6070-8110>**RESUMO**

Este artigo analisa o Curso Técnico em Agropecuária em regime de alternância ofertado pelo CEEPRU Antônio de Brito Fortes, em Piracuruca-PI, sob a perspectiva de uma pedagogia decolonial e pluralista. A investigação, ancorada no estudo de caso qualitativo, buscou compreender as percepções de jovens da zona rural sobre a articulação entre saberes acadêmicos e saberes tradicionais, bem como os fatores que influenciam sua matrícula e permanência. Para tanto, foram empregadas entrevistas semiestruturadas, observação participante em sala de aula e nas propriedades familiares, além de análise documental de currículos e políticas públicas. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e triangulação metodológica, visando captar tensões e práticas contra-hegemônicas. Os resultados revelam que a alternância funciona não apenas como estratégia didática, mas como filosofia educativa capaz de promover justiça cognitiva e ecologia de saberes, valorizando narrativas camponesas em pé de igualdade com o conhecimento técnico-científico. Observou-se forte apoio familiar e intensa participação comunitária, evidenciando o potencial transformador desse modelo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Conclui-se que a Pedagogia da Alternância, ao tensionar teoria e prática, configura um espaço epistêmico de resistência ao eurocentrismo e oferece subsídios para políticas e práticas de formação docente no campo.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Educação Técnica Rural; Epistemologias decoloniais; Ecologia de saberes; Justiça cognitiva.

ABSTRACT

This article examines the Technical Agriculture Course delivered under an alternation regime at CEEPRU Antônio de Brito Fortes in Piracuruca, Piauí, from a decolonial and pluralist pedagogical standpoint. Through a qualitative case study, it investigates rural youths' perceptions of the articulation between academic and traditional knowledges, as well as the factors influencing their enrollment and persistence. Data were gathered via semi-structured interviews with students, alumni, teachers, and administrators; participant observation in classrooms and family farms; and documentary analysis of curricula and public policies. Employing content analysis and methodological triangulation, the study highlights how alternation operates not only as a didactic strategy but also as an educational philosophy that fosters cognitive justice and an ecology of knowledges, placing peasant narratives on equal footing with technical-scientific knowledge. Findings reveal robust familial support and active community engagement, underscoring the model's transformative potential for holistic student development. The article concludes that Alternation Pedagogy, by bridging theory and practice, constitutes an epistemic space of resistance to Eurocentrism and provides valuable insights for rural teacher education policies and practices.



Keywords: Alternation Pedagogy; Technical Rural Education; Decolonial epistemologies; Ecology of knowledges; Cognitive justice.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma reflexão teórico-metodológica sobre os modos de produção de conhecimento em espaços de formação técnica rural, com base na experiência do Curso Técnico em Agropecuária ofertado em regime de alternância pelo Centro Estadual de Educação Profissional Rural – CEEPRU Prof. Antonio de Brito Fortes, do município de Piracuruca-PI. A partir da investigação conduzida na dissertação de mestrado intitulada “*Olhares sobre o curso técnico em agropecuária e o arranjo socioproductivo do município de Piracuruca-PI*”, que originou este trabalho, busca-se compreender como os sujeitos da educação do campo — especialmente os jovens camponeses — constroem saberes em diálogo com seus territórios, realidades socioproductivas e práticas comunitárias.

Inserida no campo da epistemologia crítica, esta análise parte do pressuposto de que todo conhecimento é social e historicamente situado (BURKE, 2009; SAVIANI, 2008). A pesquisa fundamenta-se na concepção freireana de práxis transformadora (FREIRE, 1970), aliada a uma perspectiva descolonial que desafia os monopólios epistemológicos herdados da modernidade eurocêntrica (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2007; SANTOS, 2014). Nesse sentido, reconhece-se que os currículos e práticas escolares também são campos de disputa simbólica e política, onde diferentes projetos de sociedade se manifestam e se confrontam.

A escolha por investigar o Curso Técnico em Agropecuária por meio de um estudo de caso teve como fundamento a relevância de valorizar as vozes dos sujeitos locais, compreender seus repertórios culturais e reconhecer a potência dos saberes não hegemônicos que circulam nas práticas agrícolas, nos rituais cotidianos e nos modos de viver do campo. Ao articular a Pedagogia da Alternância como dispositivo pedagógico e epistemológico, a pesquisa buscou compreender como se constrói, na prática, uma ecologia de saberes (SANTOS, 2014) entre o conhecimento técnico-científico e os saberes tradicionais camponeses.

O artigo estrutura-se em três partes principais: inicialmente, discutimos os fundamentos epistemológicos que orientam o trabalho, enfatizando a articulação entre as tradições histórico-crítica, construtivista e descolonial. Em seguida, analisamos a forma como a produção de conhecimento no contexto da alternância se inscreve em uma lógica de resistência ao epistemicídio e ao eurocentrismo, valorizando a pluralidade e a intersubjetividade na construção curricular. Por fim, destacam-se os desafios e possibilidades da constituição de um saber pós-colonial, comprometido com a justiça cognitiva e a transformação social.

A relevância deste trabalho também se justifica diante dos desafios contemporâneos enfrentados pela educação rural no Brasil. A marginalização histórica das populações camponesas, os entraves de acesso a políticas públicas específicas e a padronização curricular imposta por modelos urbanos e industriais de ensino contribuem para um cenário excludente. Nesse contexto, refletir sobre epistemologias situadas e

currículos emancipadores constitui uma estratégia urgente para promover equidade, justiça cognitiva e fortalecimento das identidades coletivas no campo.

Ao tomar como foco o Curso Técnico em Agropecuária em regime de alternância, a pesquisa evidencia como práticas pedagógicas inovadoras podem criar espaços para a valorização da cultura camponesa e a reconstrução das relações entre saber, poder e território. A alternância se mostra, assim, mais do que uma metodologia: ela se configura como um horizonte epistemológico em que o conhecimento emerge da tensão criativa entre teoria e prática, entre ciência acadêmica e saber popular, entre escola e comunidade.

Desse modo, este artigo convida à reflexão crítica sobre a função social da educação técnica rural e sua capacidade de contribuir para um projeto de sociedade mais plural, equitativo e enraizado nas realidades locais. Propõe-se, portanto, um diálogo entre epistemologias diversas, articulando teoria e prática, análise e afeto, memória e invenção, como caminhos para a construção de uma pedagogia decolonial comprometida com os sujeitos do campo.

2 EPISTEMOLOGIA CRÍTICO-DESCOLONIAL NA EDUCAÇÃO TÉCNICA RURAL

O presente artigo se ancora em uma perspectiva epistemológica que combina tradições críticas, construtivistas e descoloniais para compreender a produção de saberes na educação técnica rural. A epistemologia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2008) e Peter Burke (2009) fundamenta a análise dos processos de legitimação de conhecimento, enquanto Paulo Freire (1970) fornece o aporte dialógico que transforma sujeitos em coautores do saber. Ao mesmo tempo, a descolonialidade, inspirada em Aníbal Quijano (2000), Walter D. Mignolo (2007) e Boaventura de Sousa Santos (2014), questiona o eurocentrismo e valoriza epistemologias subalternas.

A teoria construtivista de Jean Piaget (1972) e Lev Vygotsky (1978) orienta a compreensão de como os estudantes rurais internalizam práticas e reflexões vindas da alternância entre escola e campo, evidenciando processos de assimilação e acomodação e a mediação social como motor do desenvolvimento cognitivo. Jerome Bruner (1996) complementa essa visão ao destacar o papel das estruturas cognitivas na aprendizagem significativa, conectando saberes prévios a novos conceitos.

A epistemologia crítica, apoiada em Michel Foucault (1975), também presente indiretamente no debate sobre relações de poder e saber, possibilita problematizar a seleção curricular e as práticas de avaliação que invisibilizam conhecimentos populares. Boaventura de Sousa Santos (2014) e Linda Tuhiwai Smith (1999) ampliam esse quadro ao propor ecologias de saberes e metodologias de pesquisa decoloniais, respectivamente, que operam por meio de parcerias colaborativas com as comunidades.

A pedagogia crítica de Henry Giroux (1988) e Michael Apple (2004), articulada à justiça participativa de Nancy Fraser (2008), reforça a dimensão política do currículo e da produção de

conhecimento, apontando para a necessidade de espaços de ensino transgressor (bell hooks, 1994) e para a construção de capacidades (Amartya Sen, 1999) que empoderem sujeitos rurais no combate a estruturas coloniais ainda vigentes.

Em sua filosofia da libertação, Henrique Dussel (1993) destaca a centralidade da experiência dos oprimidos na construção do conhecimento, propondo uma ética e uma epistemologia que emergem da periferia. Essa perspectiva fortalece a abordagem descolonial ao enfatizar que saberes camponeses não são apenas complementares, mas fundantes para uma ciência comprometida com a justiça.

Boaventura de Sousa Santos (2014) reforça ainda a necessidade de romper com dicotomias entre teoria e prática, propondo uma “epistemologia da prática” na qual o saber se forma em ação. Essa visão amplia a compreensão de alternância, ao sugerir que o conhecimento técnico-rural se altera e se expande na convivência dinâmica entre campo e escola.

Manuela Lavinas Picq (2016) argumenta que a decolonialidade deve engajar-se nos movimentos sociais, articulando saberes acadêmicos a lutas concretas por terra, cultura e direitos. No contexto deste estudo, isso se traduz na interseção entre pesquisa e ativismo rural, onde a produção de conhecimento serve como insumo para transformações políticas locais.

Ao discutir dependência e desenvolvimento periférico, Enrique Dussen Peters (2010), alerta para a necessidade de currículos que dialoguem com realidades locais e superem modelos importados. Sua análise sustenta a proposta de um currículo técnico-rural que não repita lógicas exógenas, mas se construa em consonância com arranjos socioprodutivos regionais.

Arturo Escobar (2011) e María Lugones (2008) complementam essa perspectiva ao enfatizar a interseccionalidade e a importância de reconhecer múltiplas opressões — de gênero, raça e classe — na formulação de políticas educacionais. Isso implica, no currículo descolonial, a incorporação de conteúdos que abordem desigualdades históricas e promovam a equidade social.

2.1 ECOLOGIA DE SABERES NA FORMAÇÃO TÉCNICO-AGROPECUÁRIA: ARTICULAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E PRÁTICAS CAMPONESAS

Minha dissertação de mestrado partiu do reconhecimento dos conflitos e incertezas vivenciados pela juventude rural de Piracuruca-PI em relação ao mundo do trabalho e à realização profissional no campo. A pesquisa focou nas perspectivas e percepções desses jovens acerca do curso técnico em agropecuária ofertado no município, com o objetivo de compreender tanto os fatores que desestimulam sua matrícula quanto as expectativas em torno da contribuição do curso para o desenvolvimento local. Tal investigação se justificou pela relevância do setor agropecuário para a economia regional e pela necessidade de políticas educacionais que efetivamente promovam a permanência e a qualificação dos jovens do campo.

A partir da pesquisa realizada, acreditamos ser possível articular de forma profícua a temática com a epistemologia — ou seja, com o estudo da produção do conhecimento — e, ao mesmo tempo, estabelecer correlações com os pressupostos da descolonialidade na produção de saberes. A seguir, apresentamos um texto que percorre essas interseções.

3 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS QUE ORIENTAM A PESQUISA

A epistemologia, enquanto disciplina que se debruça sobre como o conhecimento é gerado, validado e circulado, orienta o estudo como um percurso reflexivo que se desdobra em várias instâncias.

A pesquisa assenta-se numa epistemologia de caráter construtivista-crítico, na qual o conhecimento não é visto como dado pronto, mas como resultado de um processo dialético entre pesquisador e realidade estudada. Inspirando-se na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (1989) e na ideia marxista de conhecimento como prática (Marx & Engels, 1987), adota-se a noção de que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Assim, entende-se que o conhecimento surge da articulação entre teoria e prática, respeitando a historicidade dos sujeitos e dos contextos.

A pesquisa emprega procedimentos qualitativos e análise de conteúdo, conforme Bardin (2009), que define a técnica como um “conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para além disso, Gil (2007) concebe a investigação como um “mecanismo racional e sistemático” voltado a explicar problemas concretos. A combinação desses referenciais garante triangulação metodológica: os dados empíricos (questionários, entrevistas, análise documental) são confrontados umas com os outros e com o referencial teórico, assegurando confiabilidade e coerência interna.

A epistemologia adotada valoriza a reflexividade permanente do pesquisador, que deve reconhecer seus pressupostos e possibilidades de viés. Minayo (2002) destaca que a pesquisa social “alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”, apontando para a necessidade de dialogar constantemente com os participantes. Este diálogo implica co-construir significados, dando voz aos jovens rurais e aos atores do CEEPRU, de modo que sua interpretação dos fenômenos complemente e, por vezes, refrate o arcabouço teórico.

Por tanto, a epistemologia crítica exige rigor ético e compromisso com a circulação responsável do conhecimento. Aprovada pelo CEP/UNINOVAFAP, a pesquisa observou os preceitos da Resolução CNS nº 466/2012, garantindo consentimento livre e esclarecido, confidencialidade e respeito à dignidade dos sujeitos. Esse cuidado ético não apenas valida o processo, mas também assegura que os resultados se transformem em insumo legítimo para formulação de políticas e práticas educativas voltadas ao desenvolvimento rural.

Ao dialogar com autores como Peter Burke, Paulo Freire e Dermeval Saviani, procuramos inserir o trabalho no campo da epistemologia que problematiza as origens, as estruturas e os limites dos saberes. Burke dá enfoque à construção histórica do conhecimento e permite compreender como práticas pedagógicas se consolidam ao longo do tempo e sob quais condições sócio-políticas emergem e se transformam.

Peter Burke ressalta a importância de situar o saber no fluxo histórico, mostrando como narrativas de poder e cultura moldam o que é reconhecido como conhecimento legítimo. De modo complementar, Dermeval Saviani, em sua perspectiva da pedagogia histórico-crítica, enfatiza a mediação didática como processo que revela a natureza ideológica dos currículos, instigando a reflexão sobre como diferentes grupos sociais influenciam a seleção e organização dos conteúdos escolares. Essa articulação entre Burke e Saviani permite problematizar não apenas o conteúdo ensinado, mas também as práticas discursivas que o legitimam.

Paulo Freire, por sua vez, contribui com uma epistemologia dialógica, em que o conhecimento emerge da práxis reflexiva dos sujeitos. A partir do conceito de conscientização, Freire defende que toda aprendizagem implica um posicionamento crítico em relação ao mundo, o que exige uma pedagogia dialógica capaz de romper com a verticalidade bancária. Em consonância com Burke e Saviani, essa abordagem reforça a ideia de que a produção do conhecimento em contextos rurais deve valorizar a voz dos educandos como coautores do saber, apontando para uma epistemologia que é, simultaneamente, histórica, crítica e emancipatória.

Caracterizada como “mecanismo racional e também sistemático, a pesquisa teve como finalidade oferecer explicações aos problemas que foram apresentados”. Esta definição aproxima a atividade científica de uma práxis que não se esgota na mera coleta de dados, mas que estrutura, media e produz conhecimento sobre a realidade — nesse caso, a realidade da juventude rural frente ao Curso Técnico em Agropecuária no município de Piracuruca.

3.1 EPISTEMOLOGIA CONSTRUTIVISTA E SITUADA

Incorporando Paulo Freire (1970), este estudo assume a perspectiva de que todo ato de conhecer é situado: o sujeito cognoscente traz consigo experiências, cultura e linguagens, que mediam a interpretação da realidade. A Pedagogia da Alternância, nesse contexto, funciona como um dispositivo construtivista, pois propicia ao estudante rural a oportunidade de construir conceitos partindo de suas vivências no campo, estabelecendo uma circularidade entre prática e teoria.

A partir dos aportes de Lev Vygotsky (1978), evidencia-se a importância da mediação social no processo de aprendizagem. Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre inicialmente na esfera social — através da interação com outros — e, posteriormente, torna-se internalizado pelo indivíduo.

Nesse sentido, as experiências coletivas no ambiente agrícola, compartilhadas entre pares e mentores informais, são componentes essenciais para que o estudante construa significados e resolva problemas concretos em sua realidade.

Além disso, as contribuições de Jean Piaget (1972), reforçam a ideia de que o conhecimento se constrói ativamente por meio de estágios de assimilação e acomodação. Ao vivenciar a alternância entre o espaço escolar e o campo, o estudante passa por ciclos contínuos de adaptação: incorpora esquemas preexistentes para compreender novas situações no campo e ajusta tais esquemas ao retornar à sala de aula, ampliando sua capacidade de abstração e reflexão. Essa dinâmica de assimilação e acomodação evidencia o caráter interativo e evolutivo do aprendizado construtivista situado.

Por tanto, o uso da Pedagogia da Alternância, inspirada em um método dialético de “trabalho – estudo – trabalho ou ação – reflexão – ação”, torna-se um dispositivo epistemológico: o aluno não apenas reproduz conteúdos, mas constrói saberes a partir de suas vivências no campo, intercalando a experiência prática com a formalização teórica.

3.2 REFLEXIVIDADE E COPRODUÇÃO DE SABERES

A pesquisa adotou a reflexividade como princípio metodológico, o que implica que o pesquisador reconheça seu próprio posicionamento (ócio/xis, capital cultural, pertencimento geográfico) e o modo como isso influencia a coleta e a análise dos dados. A coprodução de saberes, prevista na alternância, instaura um espaço de diálogo epistemológico entre pesquisadores, professores, gestores e jovens, rompendo a dicotomia entre pesquisador e objeto pesquisado.

Dermeval Saviani (2008) destaca que a reflexão crítica sobre as práticas educativas exige um entendimento do processo histórico de legitimação dos saberes, o que culmina na necessidade de o pesquisador problematizar continuamente sua própria inserção na cena investigativa. Ao reconhecer as mediações de poder e as relações de confiança estabelecidas com os sujeitos, o estudo possibilita a emergência de narrativas insurgentes, em consonância com os princípios da epistemologia crítica.

Inspirando-se em Paulo Freire (1970), a co-produção de saberes se efetiva na prática dialógica que valoriza a escuta atenta e a problematização conjunta. Essa perspectiva convida o pesquisador a atuar não apenas como observador, mas como participante que aprende e ensina simultaneamente, gerando um movimento de reciprocidade cognitiva. A práxis reflexiva proposta por Freire, em que ação e reflexão se alimentam mutuamente, fortalece a capacidade dos jovens rurais de articularem suas próprias visões de mundo e colaborarem ativamente na construção de conhecimentos relevantes para sua realidade.

Ao mobilizar Paulo Freire, destaca-se que “o conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa, é sempre ‘intencionado’, isto é, está sempre dirigido para alguma coisa”. Essa visão ressalta a

dimensão situada do saber: o que se aprende no CEEPRU (Centro Estadual de Educação Profissional Rural) não é neutro, mas orientado para as condições materiais e sociais da agropecuária em Piracuruca.

3.3 EPISTEMOLOGIAS CRÍTICAS E POLÍTICAS DO CONHECIMENTO

Mais do que uma simples catalogação de práticas pedagógicas, a investigação se inseriu numa agenda de epistemologias críticas que questionam as relações de poder na produção de saber. Ao questionar currículos hegemônicos e práticas de avaliação que invisibilizam saberes populares, o trabalho abre espaço para uma política do conhecimento que valoriza as narrativas subalternas e as inteligências camponesas.

Boaventura de Sousa Santos (2014), encontra ecos nos princípios aqui mobilizados ao defender a necessidade de uma “ecologia de saberes”, na qual diferentes formas de conhecimento dialogam de modo simétrico. Essa ideia fortalece a legitimidade das vozes rurais, propondo que a ciência formal se abra para convivências interepistêmicas, rompendo com o monolitismo eurocêntrico posto.

A necessidade de descentrar o saber eurocêntrico e de tensionar as hierarquias epistêmicas presentes nos currículos acadêmicos é amplamente defendida no campo de estudos decoloniais. Em Silva & Pereira (2021), por exemplo, observa-se como a colonialidade epistêmica se manifesta nos programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste, ao privilegiar tradições teóricas ocidentais em detrimento de saberes subalternos, e propõe-se a incorporação sistemática de autores e perspectivas que historicamente foram marginalizados. Complementarmente, Santos & Almeida (2022) discutem práticas pedagógicas decoloniais em seminários e oficinas, salientando que, ao valorizar narrativas e metodologias originárias, os formandos desenvolvem maior senso crítico e autonomia investigativa, rompendo com padrões homogêneos de produção de conhecimento.

Dermeval Saviani (2008), por sua vez, enfatiza que políticas do conhecimento só se efetivam quando associadas a práticas de emancipação social. Para Saviani, currículos devem refletir as demandas concretas das comunidades, e não apenas agendas tecnocráticas externas. Aplicado ao contexto da alternância, esse princípio exige que cada componente curricular seja elaborado em diálogo com os anseios e conhecimentos dos jovens rurais, garantindo relevância e engajamento.

A proposta de alternância enfatiza a articulação “do conhecimento popular com os conhecimentos escolares”, permitindo que saberes locais (técnicas agrícolas tradicionais, práticas familiares) sejam reconhecidos e problematizados em diálogo com a ciência formal. Este gesto epistemológico pode contribuir para a coprodução de conhecimento validado tanto na comunidade quanto na academia.

3.4 METODOLOGIA COMO ATO EPISTEMOLÓGICO

A escolha metodológica por estudos de caso, triangulação de entrevistas, observação participante e análise documental não foi aleatória, mas se baseou na ideia de que o método configura o objeto de estudo.

Cada instrumento de coleta carrega consigo um compromisso epistemológico: as entrevistas dialogam com o estatuto do testemunho, enquanto a observação participante privilegia a imersão empática e experiencial.

Robert Yin (2009) enfatiza o rigor dos estudos de caso como estratégia de pesquisa para explorar fenômenos contemporâneos em seus contextos naturais, o que legitima a opção por aprofundar o olhar sobre o Curso Técnico em Agropecuária na realidade de Piracuruca. Ao seguir as orientações de Yin, a investigação impõe critérios de validade interna — por meio da triangulação de dados — e validade externa — pela elaboração de protocolos que permitem comparações com outros arranjos socioprodutivos.

Denzin e Lincoln (2011) defendem que a triangulação não se limita à combinação de métodos, mas envolve múltiplas perspectivas teóricas e epistemológicas para enriquecer a interpretação dos dados. Aplicado à pesquisa, esse princípio se traduziu na integração de saberes acadêmicos, práticos e comunitários, assegurando que a análise documental (leis, currículos, relatórios) seja confrontada com narrativas orais e observações de campo, ampliando a profundidade e a credibilidade dos resultados.

3.5 CONTRIBUIÇÕES PARA A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO TÉCNICA

Ao articular teoria e prática no contexto específico de Piracuruca, o estudo ofereceu subsídios para repensar a epistemologia da educação técnica e tecnológica no Brasil. Propõe-se que a produção do conhecimento seja entendida não apenas como transferência de informações, mas como processo dialógico, situado e crítico, capaz de promover a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

Bruner (1996) destaca que o aprendizado significativo se dá quando o educando consegue relacionar novos conhecimentos a estruturas cognitivas anteriores, tornando-os parte de um repertório existente. Nesse sentido, a alternância entre o campo e o espaço escolar favorece o estabelecimento de pontes entre saberes prévios e novas práticas técnicas, consolidando um aprendizado integrado e duradouro.

Ao discutir capacidades humanas, Amartya Sen (1999), aponta para a importância de os indivíduos terem não apenas conhecimentos técnicos, mas também a agência para utilizá-los de maneira autônoma e crítica em seus contextos. A pesquisa amplia esta visão ao demonstrar como a educação técnica rural, ao reconhecer e fortalecer saberes locais, contribui para ampliar as capacidades dos jovens camponeses, promovendo desenvolvimento e liberdade.

Pierre Bourdieu (1986) oferece a noção de capital cultural, evidenciando que o acesso e a valorização de diferentes tipos de saberes impactam positivamente a autoestima e a legitimidade social dos agentes. O estudo mostra como a legitimação dos saberes da agricultura familiar no currículo da alternância incrementa o capital cultural dos estudantes, potencializando sua inserção social e profissional.

Dessa forma, as contribuições epistemológicas assumem um caráter multifacetado: promovem aprendizagem significativa (Bruner, 1996), ampliam capacidades de atuação (Sen, 1999) e fortalecem o

capital cultural dos sujeitos (Bourdieu, 1986), configurando uma abordagem de educação técnica verdadeiramente transformadora.

4 DESCOLONIALIDADE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Procuramos a seguir aprofundar como a perspectiva descolonial ilumina e potencializa a análise sobre a produção de saberes em contextos rurais.

4.1 CRÍTICA AO EUROCENTRISMO EPISTEMOLÓGICO

A descolonialidade parte do pressuposto de que a ciência moderna se consolidou a partir de um legado colonial, universalizando categorias de pensamento europeias e marginalizando epistemologias indígenas, africanas e camponesas. Ao enfatizar saberes locais — tais como práticas tradicionais de cultivo, manejo de recursos naturais e rituais comunitários —, a pesquisa questiona o monopólio epistemológico, promovendo uma articulação entre conhecimentos formais e informais.

Aníbal Quijano (2000) introduz o conceito de “colonialidade do poder” para explicar como padrões de dominação colonial persistem no controle do saber e na hierarquização de epistemologias. Sua análise ajuda a entender como práticas agrícolas tradicionais foram historicamente subvalorizadas e como a pesquisa em Piracuruca pode contribuir na ressignificação desses saberes, colocando-os na condição de partícipes da produção científica.

Walter Mignolo (2007) propõe a noção de “epistemicídio” para descrever a extinção de conhecimentos não ocidentais. Seu argumento reforça a necessidade de práticas de pesquisa que recuperem e validem epistemologias subalternas. Assim, ao documentar e valorizar as técnicas ancestrais de manejo do semiárido, o estudo atua como contranarrativa que questiona a hegemonia das ciências agrárias eurocêntricas.

Nelson Maldonado-Torres (2011) amplia o debate ao articular colonialidade e subjetividade, mostrando como o legado colonial afeta tanto as estruturas de conhecimento quanto as identidades dos sujeitos. Na minha dissertação de mestrado, a valorização das vozes dos jovens rurais contribui para um processo de reconhecimento identitário, rompendo com estereótipos sobre camponeses e fortalecendo a autoestima coletiva.

4.2 EPISTEMICÍDIO E RECUPERAÇÃO DE SABERES SUBALTERNOS

Sob a ótica de descolonialidade, o processo de colonização implicou um verdadeiro epistemicídio, apagando narrativas de mundo não ocidentais. A pesquisa atuou como ato de recuperação: ao dar voz aos jovens rurais, suas memórias familiares e suas práticas de agricultura sustentável são reconnectadas a um continuum histórico, resgatando saberes herdados de gerações anteriores.

Linda Tuhiwai Smith (1999), em *Decolonizing Methodologies*, destaca que pesquisas que objetivam a recuperação de saberes subalternos devem ser conduzidas em parceria com as comunidades estudadas, assegurando processos de pesquisa participativa e respeitosa. Essa perspectiva reforça a importância de metodologias colaborativas em Piracuruca, nas quais o pesquisador atua como facilitador da emergência de conhecimentos locais, e não como mero outsider.

Gayatri Spivak (1988) problematiza o estatuto do “subalterno” ao questionar a possibilidade de suas vozes serem efetivamente ouvidas nos discursos acadêmicos. Ao adotar práticas de escuta ativa e registros etnográficos detalhados, a dissertação contorna o silenciamento, criando espaços epistêmicos onde narrativas camponesas encontraram legitimidade e visibilidade.

Boaventura de Sousa Santos (2014) propõe a “ecologia de saberes” como uma via para enfrentar o epistemicídio: ao promover a tradução intercultural entre diferentes formas de conhecimento, estimula-se a convivência simbiótica entre saberes científicos e saberes populares. Essa abordagem se reflete em nosso estudo quando os saberes práticos do campo são valorizados em pé de igualdade com os conteúdos formais, configurando uma verdadeira praxis descolonial.

4.3 PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO COMO PRÁTICA DOCENTE

A Pedagogia da Alternância, ao incorporar momentos de intercâmbio entre fazendas e sala de aula, torna-se um espaço de pluralismo epistemológico. Docentes e estudantes trocam saberes: o professor traz conceitos de agronomia, enquanto o agricultor familiar compartilha técnicas de convivência com o semiárido. Essa convivência ativa ensina a reconhecer diferentes fundamentos de validade: não apenas o sucesso em testes padronizados, mas também a produtividade sustentável e a manutenção de práticas culturais.

Santos (2014) salienta que o pluralismo epistemológico demanda ambientes educativos que funcionem como espaços de “tradução intercultural”, nos quais concepções de mundo diversas dialoguem sem serem reduzidas a padrões hegemônicos. Na Pedagogia da Alternância, essa tradução ocorre quando os estudantes articulam vocabulários acadêmicos a linguagens camponesas, gerando um entendimento híbrido e ampliado da agropecuária.

Mignolo (2007) amplia essa perspectiva ao introduzir o conceito de pluriversidade, defendendo que as instituições de ensino devem reconhecer e fomentar a coexistência de múltiplas ontologias. No contexto de Piracuruca, a alternância propicia essa coexistência ao legitimar saberes camponeses ou familiares, muitas vezes negligenciados em currículos tradicionais.

Freire (1970) reforça que o diálogo crítico, elemento central ao pluralismo, exige uma prática pedagógica que valorize a experiência de cada sujeito como fonte de conhecimento. Ao promover rodas de

conversa no campo, a Alternância assegura que cada voz seja ouvida, possibilitando a construção coletiva de um saber que ultrapassa fronteiras disciplinares e epistemológicas.

4.4 EDUCAÇÃO DESCOLONIAL E CURRÍCULO EMANCIPADOR

Uma proposta curricular descolonial implica a desconstrução de sequências didáticas que naturalizam o avanço tecnológico sem considerar impactos socioambientais. Em contraste, minha pesquisa e dissertação defendem um currículo crítico, que inclua conteúdos sobre agroecologia, conflitos por terra e movimentos sociais rurais, promovendo a formação de sujeitos capazes de questionar estruturas de poder e gerar alternativas locais.

Bell Hooks (1994) enfatiza a pedagogia como prática da liberdade, ao defender que um currículo verdadeiramente emancipador deve promover espaços de “ensino transgressor”, onde professores e estudantes co-produzam saberes críticos que desafiem as normas estabelecidas. Aplicado ao contexto rural, isso significa criar atividades curriculares que questionem narrativas capitalistas acerca da terra e ampliem o repertório político-cultural dos jovens camponeses.

Arturo Escobar (2011) propõe uma “perspectiva pós-desenvolvimento” que valoriza cosmologias locais e práticas de vivência em harmonia com a natureza. Seu argumento reforça a necessidade de um currículo que integre saberes tradicionais de manejo de recursos com debates sobre justiça socioambiental, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes de seu papel na rede de vida.

O conceito de “pensamento de fronteira”, foi introduzido por Mignolo (2007) para descrever epistemologias que emergem em interstícios culturais. A incorporação desse pensamento no currículo implica reconhecer a experiência rural como espaço de produção de conhecimento original e híbrido, rompendo a dicotomia entre ciência acadêmica e saberes populares.

4.5 DIMENSÃO POLÍTICA DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Descolonizar o conhecimento envolve atuar politicamente: o Produto Educacional — evento técnico-científico que se configurou como espaço de debate — em formato de Ciclo de Palestras, com o título: Do campo à carreira: transformando a agropecuária em realização pessoal, emergiu como um espaço para pautar temáticas pouco discutidas, como políticas públicas no e para o campo, gênero, emancipação e realização profissional, bem como os desafios da sucessão familiar. A gestão desse espaço reforçou a noção de que conhecimento e poder são intrinsecamente conectados. Produto Educacional é uma exigência inerente aos mestrados profissionais e tem como fundamento central apontar estratégias de mitigação das problemáticas identificadas no decorrer da pesquisa.

Michael Apple (2004) argumenta que todo currículo é, em si, um ato de poder, pois define quais conhecimentos são valorizados e quais são marginalizados. Ao organizar o Produto Educacional em torno

de temas como agroecologia e identidade camponesa, o estudo subverte códigos curriculares hegemônicos e evidencia práticas de resistência que reconfiguram o campo educacional como espaço de disputa simbólica.

Nancy Fraser (2008) contribui com a noção de justiça participativa, que articula reconhecimento e redistribuição de recursos simbólicos e materiais. A iniciativa de articular jovens rurais, gestores públicos e pesquisadores num mesmo espaço fortalece processos de reconhecimento cultural e amplia a redistribuição de oportunidades educacionais, fomentando um ambiente mais equitativo e inclusivo.

Henry A. Giroux (1988) enxerga a pedagogia crítica como instrumento de transformação social, capaz de formar sujeitos públicos conscientes de sua agência política. No estudo, as atividades de co-criação de projetos comunitários capacitam os estudantes não apenas em habilidades técnicas, mas também em competências políticas, preparando-os para atuar como agentes de mudança em suas comunidades.

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM SABER PÓS-COLONIAL

Embora promissora, a descolonialidade enfrenta resistências institucionais e culturais. A reprodução de padrões de avaliação ocidentais e burocráticos, a precarização do ensino rural e o estigma ligado à condição camponesa são barreiras que requerem estratégias continuadas de engajamento comunitário, formação de professores e redes colaborativas de pesquisa. A pesquisa sinaliza caminhos ao apontar ações concretas: elaboração de materiais didáticos conectados ao cotidiano dos sujeitos do campo, formação continuada em epistemologias locais e parcerias entre escolas, universidades, coletivos sociais e órgãos de fomento ao empreendedorismo no campo.

5.1 RESISTÊNCIAS INSTITUCIONAIS E CULTURAIS

A consolidação de um saber pós-colonial esbarra em normas e estruturas que reproduzem padrões ocidentais de avaliação e hierarquização do conhecimento. No contexto do ensino rural, isso se manifesta na precarização de recursos, no estigma social sobre a condição camponesa e em práticas burocráticas que desconsideram saberes locais. Superar tais barreiras exige engajamento comunitário contínuo, formação de professores em abordagens críticas e redes colaborativas de pesquisa que incorporem efetivamente repertórios culturais não hegemônicos.

Além disso, a resistência institucional se fortalece quando políticas públicas não reconhecem a especificidade do ensino rural. A adoção de currículos padronizados, sem adaptações para as realidades do campo, reforça a desvalorização dos saberes comunitários. Nesse sentido, as escolas técnicas de agropecuária precisam reelaborar seus instrumentos de avaliação e gestão, promovendo espaços de co-criação que envolvam professores, estudantes e líderes comunitários.

No âmbito cultural, o preconceito contra a condição camponesa muitas vezes se expressa em discursos que associam práticas agrícolas a suposta falta de modernidade. Este estigma impacta a autoimagem dos jovens do campo, gerando atitudes de rejeição ou autopreconceito. Romper esse ciclo requer intervenções educativas que valorizem a identidade rural, por meio de projetos que retratem as histórias e tradições locais em materiais didáticos e atividades extracurriculares.

5.2 RENEGOCIAÇÃO DE IDENTIDADES E “SUL POÉTICO”

Como ressalta Stuart Hall (1996), as identidades culturais são processos dinâmicos de negociação. Em Piracuruca, jovens rurais reinterpretam narrativas dominantes, atuando como coautores de sua própria história. Nesse sentido, o conceito de “sul poético” de Paulo Arantes (2012) ganha corpo ao documentar práticas agroecológicas e saberes tradicionais, afirmando a resistência simbólica por meio de visões de mundo alternativas que emergem do território.

A renegociação identitária também se dá no ambiente escolar, à medida que estudantes são convidados a compartilhar suas culturas e saberes familiares em sala de aula. Essa prática gera um espaço de reconhecimento mútuo, fortalecendo vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento. Ao integrar rituais comunitários (como festas juninas e colheitas tradicionais) ao calendário escolar, promove-se uma construção coletiva de identidade que valoriza o contexto rural.

Por meio de oficinas de linguagem audiovisual e registro fotográfico, os jovens reinterpretam as paisagens que habitam, criando narrativas visuais que dialogam com o currículo técnico. Essas produções fortalecem o “sul poético” ao evidenciar a criatividade camponesa e ao desafiar estereótipos urbanos sobre o campo. A apropriação de tecnologias sociais, como rádios comunitárias, amplia ainda mais essa escuta, conectando saberes locais a redes de comunicação populares.

5.3 MAPA DE ALTERIDADE E TRADUÇÃO INTERCULTURAL

Gayatri Spivak (2003) propõe um “mapa de alteridade” que reconheça diferenças sem hierarquizá-las; Boaventura de Sousa Santos (2009) defende práticas de tradução intercultural que desafiem a monocultura do saber. Nosso estudo avança nessa direção ao dar voz a narrativas orais, memórias fotográficas e saberes empíricos, garantindo sua coexistência equânime com o conhecimento técnico-científico. A Pedagogia da Alternância, aqui, se mostra um dispositivo fértil para articular essas múltiplas epistemologias.

A tradução intercultural se materializa quando materiais didáticos são revisados em conjunto com representantes das comunidades tradicionais, assegurando que termos científicos sejam adaptados a expressões locais. Esse processo colaborativo fortalece a compreensão dos conceitos técnicos e valoriza a língua e a cosmovisão dos alunos.

Além disso, o uso de línguas indígenas e dialetos regionais nas atividades de campo estimula a inclusão linguística, facilitando a mediação entre saberes e promovendo a participação ativa dos estudantes. A criação de glossários bilíngues e a realização de círculos de tradução coletiva potencializam a construção de conhecimentos compartilhados, alinhados à centralidade da prática na formação técnico-agropecuária.

5.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E JUSTIÇA COGNITIVA

Para que o saber pós-colonial se consolide, é imprescindível o desenho de políticas públicas baseadas em epistemologias do Sul e no compromisso com a justiça cognitiva (SANTOS, 2014). Isso significa democratizar o acesso, a circulação e a validação de saberes, bem como institucionalizar materiais didáticos bilíngues, formação continuada em epistemologias locais e parcerias efetivas entre escolas, universidades e coletivos sociais. A experiência de Piracuruca demonstra que tais iniciativas podem converter ideais teóricos em práticas concretas de transformação.

É também necessário criar mecanismos de financiamento que priorizem projetos de pesquisa participativa e cooperação com organizações da sociedade civil. Editais específicos para iniciativas descoloniais no ensino técnico rural podem estimular a expansão de práticas pedagógicas inovadoras e a valorização de saberes subalternos.

A avaliação de políticas deve incorporar indicadores qualitativos que capturem mudanças nas representações sociais dos jovens rurais e no fortalecimento de suas identidades. Relatórios participativos, produzidos em coautoria com as comunidades, garantem maior transparência e legitimidade aos processos avaliativos, configurando uma justiça cognitiva em ação e alinhada ao propósito da pesquisa.

Dessa forma, o trabalho não apenas investigou as percepções dos jovens do campo, mas também fabricou conhecimento de maneira descolonial, contribuindo para a epistemologia da educação profissional e para a afirmação dos modos de conhecer e fazer da juventude rural de Piracuruca PI.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou evidenciar como a articulação entre epistemologias críticas, construtivistas e descoloniais contribui para a construção de uma educação técnica rural comprometida com a justiça social, o reconhecimento de saberes plurais e a emancipação dos sujeitos camponeses. Ao investigar o Curso Técnico em Agropecuária em regime de alternância, demonstrou-se que é possível forjar práticas pedagógicas e curriculares capazes de romper com os paradigmas eurocêtricos e valorizar os saberes produzidos nos territórios do campo.

As contribuições teóricas apresentadas, ancoradas em autores como Freire, Saviani, Dussel, Santos, Mignolo, hooks, entre outros, permitiram refletir sobre a produção de conhecimento como um ato político, relacional e situado. Ao reconhecer os jovens rurais como sujeitos epistêmicos legítimos, a pesquisa avança

na construção de uma pedagogia decolonial e de uma ecologia de saberes que reposiciona os currículos, práticas docentes e políticas públicas educacionais.

Como contribuição central, este trabalho reforça que a alternância não deve ser vista apenas como uma estratégia didática, mas como uma filosofia educativa que resgata a autonomia dos sujeitos e promove o diálogo entre diferentes racionalidades. Ao integrar as experiências vividas à formação técnica, o modelo analisado revela-se potente para consolidar um campo educacional mais plural, crítico e transformador.

Por fim, os resultados obtidos abrem possibilidades para o aprofundamento de investigações futuras sobre as práticas de alternância em diferentes contextos regionais, sobre a formação de professores para a educação do campo e sobre os impactos das políticas públicas na consolidação de epistemologias descoloniais. A experiência de Piracuruca revela que a educação técnica rural pode ser não apenas um instrumento de inserção produtiva, mas também um motor de reconstrução social, cultural e cognitiva dos territórios camponeses.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2004.
- ARANTES, Paulo Eduardo. **O novo tempo do mundo: e outros estudos sobre a era da emergência**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **As formas do capital**. In: NOGUEIRA, Maria Alice;
- CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 79–114.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jun. 2013.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- BURKE, Peter. **A escrita da história: a história como discurso e prática**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINOVAFAPÍ. **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UNINOVAFAPÍ)**, Parecer CAAE: 69535823.6.0000.5210, aprovado conforme as normas da Resolução CNS nº 466/2012.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DUSSEN PETERS, Enrique. **Teorias contemporâneas do desenvolvimento: uma análise crítica do estruturalismo latino-americano e do pós-desenvolvimento**. Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos, v. 2, n. 3, p. 9–27, 2010.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ESCOBAR, Arturo. **Uma ecologia de saberes: política decolonial e pós-desenvolvimento**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17–48.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.



- FRASER, Nancy. **Escalas da justiça: repensando o espaço político na era da globalização**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LUGONES, María. **Colonialidade e gênero**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 1–22, 2008.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições ao desenvolvimento de um conceito**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 67–108.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MIGNOLO, Walter D. **Delinking: a retórica da modernidade, a lógica da colonialidade e a gramática da de-colonialidade**. Cultural Studies, v. 21, n. 2–3, p. 449–514, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- PICQ, Manuela Lavinas. **Indigenidades decoloniais: EITI e movimentos indígenas no Equador**. Quito: FLACSO, 2016.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia geneticistas**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: COLLOQUIUM (Santiago), n. 0, p. 1–24, 2000.
- SANTOS, M. C.; ALMEIDA, S. F. **Práticas decoloniais na formação docente: reflexões a partir da educação básica**. Linguagens, Educação e Sociedade, v. 12, n. 1, p. 45–63, 2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul: justiça contra o epistemicídio**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar: história, teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989a.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVA, A. P.; PEREIRA, J. R. **Colonialidade epistêmica e currículo no ensino superior**. Linguagens, Educação e Sociedade, v. 11, n. 2, p. 78–95, 2021.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Metodologias decoloniais: pesquisa e povos indígenas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Can the subaltern speak?** In: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (eds.). **Marxism and the interpretation of culture**. Urbana: University of Illinois Press, 1988. p. 271–313.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **A crítica da razão pós-colonial**. Tradução Maria Esther Maciel. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

YIN, Robert K. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

MULHERES NA POLÍTICA BRASILEIRA: REPRESENTATIVIDADE, DEMOCRACIA E DESAFIOS DA PARIDADE DE GÊNERO NOS ESPAÇOS DE PODER**WOMEN IN BRAZILIAN POLITICS: REPRESENTATION, DEMOCRACY, AND THE CHALLENGES OF GENDER PARITY IN POSITIONS OF POWER** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-026>**Alexandre de Souza Acioli**

Especialista (Latu sensu) em Ciência Política (Unicap)

Bacharel em Ciências Sociais (UFRPE) e Comunicação Social com habilitação em Jornalismo (Unicap)

E-mail: aciolijornalista@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2577-0269

RESUMO

A sub-representação feminina nos espaços de poder político brasileiro constitui um dos desafios mais persistentes para a consolidação de uma democracia verdadeiramente plural e participativa. Embora as mulheres representem mais da metade da população e do eleitorado, sua presença em cargos eletivos ainda é significativamente inferior, revelando um desequilíbrio estrutural de gênero na política nacional. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da paridade de gênero como instrumento de fortalecimento democrático, analisando os avanços e os obstáculos observados nas últimas eleições gerais. A pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, fundamenta-se em revisão bibliográfica de autoras e autores da Ciência Política contemporânea, bem como em dados oficiais do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e do Senado Federal. Os resultados indicam que, apesar da ampliação das candidaturas femininas e da adoção de políticas de cotas e financiamento proporcional, a desigualdade de gênero ainda persiste de forma estrutural. Conclui-se que a participação das mulheres na política não deve ser compreendida apenas como uma questão de equidade social, mas como um imperativo ético e democrático, essencial à legitimidade das instituições e à qualidade das decisões públicas.

Palavras-chave: Democracia; Gênero; Paridade; Participação feminina; Representação política.**ABSTRACT**

The underrepresentation of women in Brazilian political power remains one of the most persistent challenges to the consolidation of a truly plural and participatory democracy. Although women constitute more than half of the population and electorate, their presence in elected positions remains disproportionately low, revealing a structural gender imbalance in national politics. This article aims to discuss the importance of gender parity as a key instrument for strengthening democracy, analyzing the progress and obstacles observed in the most recent general elections. The research, qualitative and descriptive in nature, is based on a literature review of contemporary Political Science scholars, as well as official data from the Superior Electoral Court (TSE) and the Federal Senate. The findings indicate that despite the increase in female candidacies and the adoption of gender quota policies and proportional campaign financing, gender inequality remains structurally embedded in the Brazilian political system. It concludes that women's participation in politics should not be seen merely as a matter of social equity, but as an ethical and democratic imperative, essential to the legitimacy of institutions and to the quality of public decision-making.

Keywords: Democracy; Gender; Political parity; Representation; Women's participation.

1 INTRODUÇÃO

A desigualdade de gênero na política constitui um dos mais persistentes desafios à consolidação da democracia contemporânea. Historicamente, o espaço político foi concebido e ocupado majoritariamente por homens, resultando em uma estrutura institucional excludente que reflete a lógica patriarcal de poder. A *marginalização* feminina no campo político não se restringe à ausência de mulheres em cargos eletivos, mas também se manifesta na dificuldade de acesso a recursos, na invisibilidade midiática e nas barreiras simbólicas e culturais que limitam a participação equitativa nos espaços de decisão. A inserção das mulheres na política, portanto, não é apenas uma questão de justiça social ou igualdade formal, mas um imperativo democrático que visa fortalecer a legitimidade e a representatividade das instituições públicas (ÁLVARES, 2011).

A construção histórica da cidadania feminina no Brasil foi lenta e marcada por conquistas graduais. Somente em 1932, com o Decreto nº 21.076, as mulheres conquistaram o direito ao voto, um marco na trajetória de emancipação política e social. No entanto, a participação efetiva das mulheres nas instâncias de poder permaneceu limitada por décadas, refletindo a estrutura desigual de gênero que permeia a sociedade brasileira (AVELAR, 2002). Mesmo após avanços constitucionais e políticas afirmativas, como a Lei nº 9.504/1997 - que instituiu cotas de gênero às candidaturas - a sub-representação feminina persiste como uma das principais fragilidades da democracia nacional.

A ciência política contemporânea reconhece que a qualidade da democracia está diretamente vinculada à diversidade dos seus representantes. A presença de mulheres em cargos de liderança amplia o espectro de experiências e perspectivas nas decisões políticas, promovendo maior sensibilidade às demandas sociais e uma gestão pública mais plural e eficiente. Segundo Araújo (2012), a democracia representativa só pode ser considerada legítima quando incorpora a heterogeneidade da sociedade, garantindo que diferentes vozes e identidades estejam igualmente representadas nos espaços de poder. A baixa participação feminina, portanto, compromete o princípio da representatividade e limita o alcance das políticas públicas voltadas à equidade de gênero, à inclusão social e aos direitos humanos.

No Brasil, as últimas eleições revelam avanços graduais, mas ainda insuficientes, da presença feminina nos cargos eletivos. Dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e do Senado Federal indicam que, em 2018, as mulheres representavam apenas 15% da Câmara dos Deputados e 12% do Senado. Já nas eleições de 2022, houve um crescimento modesto: a representação feminina alcançou 91 deputadas federais (17,7%) de um total de 513 vagas, e 15 senadoras (18,5%) entre 81 cadeiras (SENADO FEDERAL, 2015; TSE, 2023). Embora esse aumento sinalize um movimento positivo em direção à paridade, a desigualdade estrutural ainda é evidente, especialmente se comparada a países da América Latina que implementaram legislações de cotas mais rígidas e mecanismos de paridade de gênero efetivos, como a Argentina e o México, onde a presença feminina nos parlamentos já ultrapassa 40%.

A consolidação de uma democracia paritária exige não apenas a ampliação do número de mulheres eleitas, mas também a criação de condições reais para a sua atuação política autônoma e influente. Isso implica repensar o modelo de financiamento eleitoral, as dinâmicas partidárias e as práticas culturais que naturalizam a masculinização da política. A presença de mulheres nos espaços de poder contribui para redefinir agendas públicas e inserir temas historicamente marginalizados, como igualdade salarial, combate à violência de gênero, saúde reprodutiva e educação inclusiva. Mais do que um direito individual, a participação feminina constitui um valor coletivo essencial ao fortalecimento das instituições democráticas e ao aprimoramento do processo decisório (ÁLVARES, 2011; ARAÚJO, 2012).

Nesse sentido, a questão que orienta o presente estudo é: como o aumento da participação feminina nos espaços de poder pode fortalecer as instituições democráticas e promover maior legitimidade política? A busca por essa resposta envolve compreender as raízes históricas da exclusão feminina, avaliar os avanços recentes e analisar os desafios contemporâneos para a consolidação de uma democracia paritária.

O objetivo geral é analisar a importância da ampliação da presença feminina nos espaços de poder político como elemento fundamental para o fortalecimento das instituições democráticas e para a construção de uma representação mais diversa e equitativa. Como objetivos específicos, pretende-se: (a) descrever a evolução histórica da participação política das mulheres no Brasil; (b) examinar a sub-representação feminina no Congresso Nacional e em outros níveis de governo; e (c) discutir a relevância das políticas de cotas e dos movimentos sociais na promoção da equidade política.

A relevância teórica desta discussão fundamenta-se na compreensão de que a democracia, enquanto sistema de governo, deve ser avaliada não apenas pela existência de eleições livres e periódicas, mas também pela capacidade de incluir e representar, de forma justa, todos os segmentos da sociedade. Conforme argumenta Avelar (2002), a ausência de mulheres em espaços decisórios implica a exclusão de metade da população do debate público, produzindo déficits de legitimidade e de justiça. Assim, fortalecer a presença feminina na política é fortalecer a própria democracia - ampliando sua base social, aprimorando a formulação de políticas públicas e assegurando que a pluralidade da sociedade brasileira esteja refletida nas esferas de poder.

Dessa forma, este artigo propõe um olhar crítico e fundamentado sobre os desafios e perspectivas da representatividade feminina na política brasileira, compreendendo-a não como mera reivindicação de igualdade formal, mas como um instrumento estratégico de aperfeiçoamento democrático e de transformação estrutural da cultura política nacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA CIDADANIA E DO VOTO FEMININO NO BRASIL

A trajetória da cidadania feminina no Brasil está intrinsecamente ligada à luta pela inclusão política e à redefinição do conceito de democracia. Durante séculos, a exclusão das mulheres do espaço público refletiu uma estrutura social patriarcal que as confinava ao âmbito doméstico e negava sua capacidade de participação política e intelectual. Como destaca Álvarez (2011, p. 54), “a história da cidadania feminina é marcada pela resistência contra uma cultura política que, ao inventar a democracia, inventou também os limites de quem podia ser considerado cidadão”. Essa exclusão simbólica e jurídica retardou a consolidação de uma democracia plena e verdadeiramente representativa.

No início do século XX, o movimento sufragista brasileiro emergiu em um contexto de intensas transformações políticas e sociais, influenciado pelas lutas feministas europeias e norte-americanas. A ampliação do acesso das mulheres à educação e ao trabalho urbano foi decisiva para o fortalecimento de uma consciência política coletiva. Contudo, mesmo diante dessas mudanças, as estruturas institucionais e jurídicas brasileiras permaneceram resistentes à ideia de participação feminina. Bester (1998) observa que a democracia representativa brasileira se constituiu a partir de uma lógica de exclusão, em que o “universal” era, na verdade, um privilégio masculino.

O processo de conquista do voto feminino, formalizado em 1932 com o Código Eleitoral de Getúlio Vargas, representou um marco histórico de ruptura, embora limitado nos seus efeitos práticos. O artigo 2º daquele decreto reconhecia o direito de voto às mulheres, mas impunha restrições que mantinham a desigualdade: apenas mulheres casadas com autorização dos maridos ou viúvas e solteiras com renda própria podiam votar (KARAWCZYK, 2010). Em outras palavras, o direito político feminino nasceu condicionado, reforçando a dependência social e econômica da mulher em relação à figura masculina.

Segundo Bester (1998, p. 97), “a gênese da desigualdade política das mulheres está na própria formulação da democracia representativa moderna, que se constrói a partir da exclusão sistemática das mulheres da esfera pública”. Essa exclusão foi legitimada por discursos científicos e morais que atribuíam à mulher uma natureza “emocional” e “doméstica”, incompatível com o exercício racional e objetivo da política. Ao longo das décadas seguintes, a ampliação dos direitos civis e sociais das mulheres ocorreu de forma gradual, impulsionada tanto pela mobilização dos movimentos feministas quanto pela modernização do Estado brasileiro.

A partir da década de 1970, com a redemocratização e o fortalecimento dos movimentos sociais, a luta das mulheres ganhou novo fôlego. As reivindicações deixaram de se limitar ao direito de voto e passaram a incluir a representação política efetiva, a igualdade de oportunidades e o combate às discriminações estruturais. Nesse período, consolidou-se o entendimento de que o direito de votar não assegura automaticamente o direito de ser representada. Como enfatiza Álvarez (2011, p. 56), “a conquista

do voto foi apenas o início de uma luta muito mais ampla: a de garantir que as vozes femininas fossem ouvidas e consideradas nas decisões políticas que moldam a sociedade”.

O reconhecimento da cidadania política feminina, portanto, deve ser compreendido não apenas como uma conquista jurídica, mas como uma transformação cultural e simbólica. A inserção das mulheres na política implicou a reconfiguração dos papéis sociais e o questionamento das hierarquias de gênero que estruturam a vida pública. Karawejczyk (2010) analisa que, embora o voto feminino tenha sido um avanço inegável, sua implementação não significou a eliminação das barreiras de gênero. O sufrágio universal brasileiro, como ressalta a autora, “nunca foi realmente universal”, pois, além de excluir as mulheres por séculos, também marginalizou pessoas analfabetas, pobres e não brancas.

Assim, o conceito de democracia precisa ser repensado à luz das desigualdades históricas que o constituem. A teoria política tradicional, ao associar cidadania à racionalidade e autonomia - atributos socialmente construídos como masculinos - produziu uma noção limitada de representação. Como sustenta Bester (1998), a democracia representativa moderna foi edificada sobre um “contrato social excludente”, que relegou as mulheres à condição de espectadoras do processo político. Essa crítica é reforçada por Álvarez (2011), ao argumentar que a “invenção democrática” brasileira incorporou o voto feminino de maneira tardia e simbólica, sem promover transformações estruturais nas relações de poder.

A evolução da cidadania feminina, contudo, não pode ser compreendida sem considerar os avanços institucionais e as estratégias de resistência construídas ao longo do século XX. O movimento feminista brasileiro, articulado em diferentes frentes (jurídica, acadêmica, sindical e partidária), foi responsável por inserir o debate de gênero na agenda pública e pressionar o Estado por políticas de equidade. A inclusão da igualdade entre homens e mulheres como princípio constitucional, consagrada na Constituição de 1988, foi um marco decisivo nesse processo. Esse reconhecimento formal abriu caminho para a formulação de políticas afirmativas, como a reserva mínima de candidaturas femininas, instituída pela Lei nº 9.504/1997, e posteriormente aprimorada pela legislação eleitoral.

Mesmo com tais avanços, a representação feminina nas instâncias decisórias ainda é insuficiente. A cidadania política, no caso das mulheres, continua sendo um campo em construção, permeado por contradições e assimetrias. Karawejczyk (2010, p. 15) observa que “a conquista do voto foi um passo necessário, mas não suficiente para garantir a plena participação das mulheres na política brasileira”. Essa limitação é reforçada por Álvarez (2011), ao afirmar que a democracia brasileira ainda convive com um “paradoxo da inclusão”: as mulheres possuem direitos políticos formais, mas enfrentam obstáculos práticos e culturais que impedem sua efetiva participação e ascensão ao poder.

O legado das primeiras lutas feministas é, portanto, ambivalente: por um lado, abriu espaço para o reconhecimento da mulher como sujeito político; por outro, revelou a persistência de estruturas excludentes que moldam a participação política até os dias atuais. A análise de Bester (1998) demonstra que o sufrágio

feminino, ao ser conquistado dentro de uma ordem política patriarcal, acabou reproduzindo parte das desigualdades que pretendia superar. Essa constatação é fundamental para compreender por que a presença feminina nas instituições políticas não cresce na mesma proporção que sua participação social e educacional.

No campo conceitual, a crítica feminista à teoria democrática tradicional propõe uma ampliação da noção de cidadania. Para além do direito ao voto, a cidadania deve incluir a participação efetiva na formulação e implementação das políticas públicas. Como enfatiza Álvarez (2011, p. 61), “a democracia só se realiza plenamente quando as mulheres deixam de ser objeto das decisões políticas e passam a ser autoras de suas próprias histórias”. Essa perspectiva rompe com a visão liberal de igualdade formal e propõe uma concepção substantiva de democracia, fundada na diversidade e na equidade.

A reflexão sobre as limitações do “sufrágio universal” brasileiro evidencia que o processo de democratização do país foi incompleto e excludente. Embora o discurso político afirme a universalidade dos direitos, a prática revela que grupos específicos - especialmente mulheres, negros e pobres - foram sistematicamente marginalizados. Bester (1998) e Karawejczyk (2010) convergem ao apontar que a universalização do voto não garantiu igualdade de condições para o exercício do poder político. Nesse sentido, a ampliação da cidadania feminina representa um movimento de correção histórica e de aprofundamento democrático.

Ao revisitar a trajetória da luta pelo voto feminino, observa-se que as conquistas jurídicas não eliminam, por si só, as barreiras culturais e simbólicas. O reconhecimento do direito ao voto foi o ponto de partida para uma transformação mais ampla, que envolve a redefinição das relações entre gênero e poder. Essa transformação exige políticas públicas de incentivo à participação política feminina, bem como a desconstrução dos estereótipos que associam a liderança e a racionalidade à masculinidade.

Conclui-se, portanto, que a história da cidadania e do voto feminino no Brasil é um processo em constante evolução, resultado da interação entre mobilização social, reformas institucionais e mudanças culturais. A conquista do sufrágio em 1932 foi um marco simbólico e político, mas ainda distante da efetiva paridade de gênero na política. Como sintetiza Álvarez (2011, p. 63), “a democracia não pode se contentar em incluir as mulheres como eleitoras; deve reconhecer nelas a força motriz da transformação social e política”.

A superação da sub-representação feminina requer, assim, não apenas a ampliação numérica da presença das mulheres na política, mas também a reconfiguração das próprias bases da democracia. A experiência histórica demonstra que, sem a participação equitativa de gênero, as instituições democráticas permanecem incompletas. O resgate das lutas sufragistas e da construção da cidadania feminina revela que o caminho para uma democracia plena passa necessariamente pela presença ativa, crítica e transformadora das mulheres nos espaços de poder.

2.2 A REPRESENTAÇÃO POLÍTICA DAS MULHERES NA CIÊNCIA POLÍTICA

A discussão sobre a representação política das mulheres ocupa posição central nas reflexões contemporâneas da Ciência Política, sobretudo a partir das críticas feministas ao modelo tradicional de democracia representativa. Historicamente, a teoria da representação foi formulada sob uma perspectiva masculina e elitista, que universalizou a experiência do homem como sujeito político e marginalizou as mulheres da esfera pública. Essa estrutura excludente, ao ser naturalizada nos sistemas políticos modernos, produziu o fenômeno da sub-representação feminina, que persiste mesmo após a conquista formal do direito ao voto e à elegibilidade.

Segundo Matos (2011, p. 10), “a sub-representação política das mulheres está diretamente relacionada à sua subteorização na Ciência Política, ou seja, à ausência de uma reflexão sistemática sobre as condições históricas e simbólicas de sua exclusão”. A autora observa que, durante décadas, a produção científica ignorou a questão de gênero como variável analítica relevante, reproduzindo o paradigma androcêntrico que entende a política como um domínio masculino por excelência. Assim, o campo teórico consolidou uma visão neutra e abstrata de cidadania que, na prática, legitimou as desigualdades estruturais.

A teoria da representação clássica, formulada por autores como Hanna Pitkin (1931-2023), Edmund Burke (1729-1797) e John Stuart Mill (1803-1873), defende a ideia de que o representante atua em nome do representado por meio de um mandato político legitimado pelo voto. No entanto, como destaca Araújo (2012, p. 150), “essa concepção liberal de representação ignora as assimetrias sociais e simbólicas que limitam o acesso das mulheres ao poder político e que, portanto, comprometem a própria legitimidade da democracia”. A autora enfatiza que a mera igualdade formal de direitos não garante a igualdade real de participação, pois o sistema político é atravessado por desigualdades de gênero, classe e raça que afetam diretamente a distribuição de poder.

A crítica feminista à teoria política clássica propõe uma releitura da representação democrática, defendendo que a legitimidade das instituições depende não apenas da eleição por sufrágio, mas também da diversidade e pluralidade dos sujeitos representados. Como salienta Machado (2017, p. 4), “uma democracia participativa é ilegítima sem a presença efetiva das mulheres, pois a exclusão de metade da população implica um déficit estrutural de representatividade”. Essa perspectiva introduz a noção de déficit democrático de gênero, que se manifesta quando as instituições políticas falham em refletir a composição e os interesses reais da sociedade.

No contexto brasileiro, a sub-representação feminina é uma realidade que revela tanto limitações institucionais quanto barreiras simbólicas profundamente enraizadas na cultura política. Mesmo com a instituição das cotas de gênero pela Lei nº 9.504/1997, que determina o mínimo de 30% de candidaturas femininas nas chapas proporcionais, os resultados eleitorais continuam aquém das expectativas. Em 2022, apenas 17,7% das cadeiras da Câmara dos Deputados foram ocupadas por mulheres - índice inferior à média

mundial, que ultrapassa 25%. De acordo com Ribeiro (2024), “a desigualdade de gênero na política brasileira é reflexo de um sistema eleitoral que se estrutura sobre a invisibilização e o controle da presença feminina”.

As barreiras que impedem a plena inserção das mulheres na política são múltiplas e interconectadas. Culturalmente, persiste a ideia de que a política é um espaço de racionalidade e liderança masculina, enquanto às mulheres se atribui a afetividade e a conciliação, traços considerados inadequados à disputa de poder. Simbólica e discursivamente, a representação feminina sofre deslegitimação constante, sendo frequentemente associada à “cota” e não ao mérito. Institucionalmente, os partidos políticos - principais canais de acesso ao poder - reproduzem práticas de exclusão ao destinar recursos, tempo de propaganda e posições estratégicas preferencialmente aos homens (ARAÚJO, 2012).

A pesquisa de Matos (2011) demonstra que a sub-representação das mulheres na política brasileira não decorre de desinteresse individual, mas de barreiras estruturais que limitam a sua atuação. A autora identifica três dimensões fundamentais do problema: (1) a barreira simbólica, relacionada à reprodução de estereótipos de gênero; (2) a barreira institucional, que se manifesta na organização dos partidos e na distribuição desigual de recursos eleitorais; e (3) a barreira cultural, que associa o espaço público ao masculino e o espaço privado ao feminino. Essas dimensões se combinam para perpetuar um sistema político excludente e pouco permeável à diversidade.

Machado (2017) amplia essa análise ao argumentar que a ausência de mulheres nas instâncias decisórias compromete a qualidade da própria democracia. Para a autora, a representação feminina não é apenas uma questão de justiça, mas de eficiência democrática, uma vez que “a pluralidade de perspectivas permite decisões mais legítimas e políticas públicas mais sensíveis às necessidades da população” (MACHADO, 2017, p. 5). Essa concepção desloca o debate da esfera moral para a institucional, defendendo a participação das mulheres como requisito de aperfeiçoamento do sistema político.

A crítica feminista à teoria da representação propõe também a distinção entre *representação descritiva* e *representação substantiva*. A primeira refere-se à presença física das mulheres nas instituições; a segunda, à defesa efetiva dos seus interesses e direitos. Araújo (2012) destaca que, embora a representação descritiva seja condição necessária, ela não é suficiente para garantir a transformação das relações de poder. Muitas vezes, mulheres eleitas acabam incorporando discursos e práticas políticas alinhadas à lógica patriarcal, o que evidencia que a paridade numérica deve vir acompanhada de uma transformação cultural e ideológica.

Ribeiro (2024) argumenta que a sub-representação feminina deve ser compreendida como um sintoma de um modelo de democracia incompleto, no qual a igualdade formal mascara desigualdades substanciais. Para a autora, o déficit democrático decorre da incapacidade das instituições de assegurar condições equitativas de disputa e de valorização da diversidade. “A presença das mulheres na política não

deve ser vista como concessão, mas como dever democrático”, afirma Ribeiro (2024, p. 89), sublinhando que a representatividade é um indicador da maturidade institucional de um regime.

A inserção das mulheres nos espaços de poder tem produzido impactos significativos na agenda pública, especialmente nas áreas de direitos humanos, saúde, educação e políticas de combate à violência de gênero. No entanto, como adverte Matos (2011, p. 30), “a incorporação de temas femininos na política depende não apenas da presença das mulheres, mas da existência de redes de solidariedade e de uma cultura institucional favorável à igualdade”. Isso evidencia que a representação substantiva exige um ambiente político que reconheça e legitime a diversidade de experiências e perspectivas.

A literatura recente enfatiza ainda a necessidade de compreender o fenômeno da “dupla exclusão” das mulheres negras, indígenas e periféricas, que enfrentam barreiras adicionais decorrentes do racismo e da desigualdade socioeconômica. Ribeiro (2024) salienta que a ausência dessas vozes reforça a homogeneidade das elites políticas e reproduz uma representação incompleta da sociedade brasileira. O fortalecimento da representatividade feminina, portanto, não pode se limitar à ampliação numérica; deve incluir também a interseccionalidade como princípio orientador da política democrática.

Ao problematizar o conceito de sub-representação, a Ciência Política feminista propõe uma redefinição da própria noção de poder. O poder político, tradicionalmente concebido como dominação e controle, é reinterpretado como capacidade de agir e transformar realidades. Essa perspectiva amplia o horizonte democrático, deslocando o foco da competição eleitoral para a construção coletiva e participativa da cidadania. Como observa Araújo (2012, p. 162), “a inclusão das mulheres na política amplia as possibilidades de exercício da democracia, pois redefine as práticas e os significados da própria ação política”.

Em síntese, a representação política das mulheres constitui um critério fundamental para aferir a qualidade democrática. As contribuições de Matos (2011), Araújo (2012), Machado (2017) e Ribeiro (2024) convergem ao afirmar que a desigualdade de gênero na política não é uma falha acidental, mas um componente estrutural dos sistemas de poder. Superá-la implica repensar o conceito de democracia, reformular as instituições e promover uma cultura política fundada na paridade e na diversidade.

Assim, a ampliação da presença feminina nos espaços de poder não deve ser entendida como mera reparação histórica, mas como uma estratégia de fortalecimento das instituições democráticas. A democracia, para ser plena, precisa incorporar a diferença e reconhecer que a representatividade de gênero é um valor político em si. Como sintetiza Ribeiro (2024, p. 91), “sem as mulheres, a democracia é uma promessa incompleta”.

2.3 DEMOCRACIA PARITÁRIA E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA POLÍTICA BRASILEIRA

A noção de democracia participativa e paritária configura-se, no cenário contemporâneo, como um dos vetores fundamentais para a legitimação das instituições políticas. Nesse âmbito, entende-se por democracia paritária aquela em que a composição dos espaços decisórios reflete, de maneira equitativa, a diversidade da sociedade - inclusive no que concerne ao gênero. A concepção clássica de democracia representativa, pautada apenas no sufrágio universal e em eleições periódicas, revela-se insuficiente quando parte significativa da população - como as mulheres - encontra-se estruturalmente sub-representada. Nesse sentido, a paridade de gênero passa a não ser apenas uma reivindicação de justiça, mas uma condição estratégica de fortalecimento institucional (SALGADO et al., 2015).

Para além da forma-voto, a democracia paritária implica que os mecanismos de representação e participação operem de modo que mulheres e homens tenham iguais oportunidades de acesso aos cargos eletivos, possam concorrer em condições equitativas e desempenhar mandato com autonomia e influência real. Conforme articulado por Araújo (2022, p. 214), “a democracia só se efetiva quando os espaços de poder são ocupados por sujeitos que dão conta da pluralidade e diversidade da sociedade, e não apenas de elite masculina tradicional”. A crítica feminista à representação destaca que a simples igualdade formal de oportunidades (direito de votar, de candidatar-se) não basta se o contexto político está permeado de desigualdades estruturais, culturais e institucionais que continuam a inibir a presença feminina em cargos de poder.

Nesse cenário, as políticas de cotas de gênero se impõem como instrumentos concretos de promoção da equidade. Em estudo pioneiro, Salgado, Guimarães e Monte-Alto (2015, p. 158) afirmam que “as cotas para candidaturas femininas são uma das poucas transgressões normativas que procuram converter o princípio da igualdade formal em práticas eficazes de inclusão política”. No Brasil, a Lei nº 9.504/1997 já estabelecia mínima reserva de candidaturas femininas (30%) para as eleições proporcionais; entretanto, sua implementação e eficácia, recentemente foram objeto de críticas, por não terem ainda gerado paridade substantiva (SALGADO; GUIMARÃES; MONTE-ALTO, 2015). A revisão da literatura demonstra que, apesar de os mecanismos de cotas gerarem um aumento no número de candidaturas femininas, persistem obstáculos como o financiamento de campanha desigual, o menor tempo de mídia, a participação reduzida nas “chapas majoritárias” e a concentração de recursos em candidaturas masculinas (FERREIRA, 2023).

O financiamento eleitoral, de fato, representa um dos mais imponentes gargalos para a ascensão das mulheres à política. Em estudo da Câmara dos Deputados (*“Financiamento de campanha e êxito eleitoral: desafios para a representação feminina”*), Ferreira (2023) demonstra que os partidos frequentemente alocam parcela substancial dos recursos dos fundos públicos de campanha a candidaturas masculinas e que existe um gap de financiamento que prejudica diretamente a competitividade feminina. Dessa forma,

afirma-se que “a paridade numérica das candidaturas não se traduz automaticamente em paridade de fato se o aporte financeiro seguir desigual” (FERREIRA, 2023, p. 67).

A análise empírica dos pleitos mais recentes evidencia avanços, embora lentos, na presença feminina nos espaços legislativos brasileiros. Dados da Tribunal Superior Eleitoral (TSE) revelam que, entre 2016 e 2022, as mulheres compuseram em média 52% do eleitorado, candidaturas femininas cerca de 33% e eleitas apenas 15%. Em 2018, as 77 deputadas federais eleitas representaram aproximadamente 15% das 513 cadeiras da Câmara - ainda que significasse crescimento de mais de 50% em relação ao pleito de 2014 (TSE, 2019). Em 2022, esse número subiu para 91 deputadas federais, 17,7% do total, o que representa crescimento de 18% em relação à legislatura anterior. Contudo, o aumento quantitativo não deve mascarar a distância para a paridade, considerando que as mulheres correspondem a aproximadamente 51,8% da população brasileira.

No âmbito do Senado, a situação é semelhante, mas com índices ainda mais críticos. Em 2022, das 81 cadeiras, apenas cerca de 12% são ocupadas por mulheres. Adicionalmente, apesar de aumento recorde nas candidaturas femininas (23,9% em 2022 para o Senado), o número de mulheres efetivamente eleitas permanece baixo, evidenciando a persistência de barreiras. Como ressaltado pelo próprio Senado Federal, “apesar de maior presença de mulheres na disputa ao Senado, a bancada feminina diminui” (SENADO FEDERAL, 2022).

Esses dados mostram que a democracia brasileira enfrenta um déficit significativo de representatividade de gênero, o que compromete tanto sua legitimidade quanto seu funcionamento pleno. Sob essa perspectiva, Araújo (2022, p. 221) sustenta que “a ampliação da representação feminina nos parlamentos não é apenas simbólica, mas simbólica+estratégica, pois coloca em circulação novas prioridades, novos repertórios de ação política e novos modos de governar”. O argumento implica que as mulheres, ao ocupar cargos eletivos, tendem a gerar impacto nas agendas públicas, ampliando a democracia não apenas quantitativamente, mas qualitativamente.

Nesse sentido, as candidaturas femininas e a presença de mulheres nos espaços de poder produzem efeitos no regime democrático. Reduzem lacunas de gênero nas políticas públicas, incrementam a diversidade representativa e fomentam culturas de cooperação em oposição à lógica de dominação. A literatura internacional sinaliza que maior representação feminina está associada, por exemplo, à maior prioridade de políticas de bem-estar social, à promoção de igualdade de gênero e à melhoria da legitimidade institucional. No Brasil, embora menos avançada, essa tendência também aparece: o levantamento da Câmara dos Deputados mostra que o investimento médio por deputada eleita é mais elevado nas regiões onde a representação feminina avança menos, o que evidencia a desigualdade concorrencial (FUNDAÇÃO 1º DE MAIO, 2023).

Contudo, a plena efetivação da democracia paritária no Brasil ainda esbarra em desafios estruturais significativos. Em primeiro lugar, a cultura política permanece alicerçada em lógicas patriarcais e hierárquicas que veem a mulher como “completiva” e não “principal” no processo decisório. Em segundo lugar, os partidos políticos (“gatekeepers” do sistema eleitoral) continuam a reproduzir práticas que privilegiam homens: alocação de recursos, escolha de candidaturas competitivas, acesso ao tempo de propaganda e ocupação de cargos de destaque nas chapas. Em terceiro lugar, as condições para candidaturas femininas muitas vezes envolvem custos elevados e dependência de arranjos de poder masculino, o que reduz a autonomia das mulheres eleitas (FERREIRA, 2023). Finalmente, o regime jurídico-eleitoral brasileiro ainda não comporta de modo efetivo mecanismos de paridade rígida: as cotas são indicativas e não garantem presença automática feminina em proporção igual à masculina (SALGADO et al., 2015)

A obra de Osório e Garcia (2025) reforça que a evolução recente, embora real, permanece insuficiente: mesmo com avanços nas candidaturas e no número de mulheres eleitas, a “democracia de gênero” no Brasil continua em construção. De acordo com a obra, “a persistente desigualdade na ocupação de cargos eletivos revela que as estruturas partidárias, o financiamento e a invisibilização das mulheres permanecem como barreiras centrais” (OSÓRIO; GARCIA, 2025, p. 143).

Ao considerar os pleitos de 2018, 2022 e 2024, verifica-se o seguinte panorama: em 2018, a presença feminina na Câmara dos Deputados era de cerca de 15% (77 deputadas). Em 2022, esse índice alcançou 17,7% (91 deputadas). Apesar do crescimento, ainda distante da paridade de 50%. No Senado, apesar de maior índice de candidaturas, a bancada feminina permaneceu em torno de 12%–13%. Para 2024, embora os dados completos ainda estejam em consolidação, a tendência aponta para crescimento moderado das mulheres candidatas - porém sem garantias de eleitas em número proporcional (CNN BRASIL, 2022).

Em função desse cenário, a promoção da participação feminina se revela mais que uma questão de direitos humanos ou igualdade formal: assume caráter estratégico para aprimorar o funcionamento da democracia. A presença das mulheres nos espaços decisórios amplia a representatividade, amplia a fiscalização e reduz os riscos de captura institucional e de elite fechada. Como ressaltam Salgado et al. (2015, p. 161), “a legitimação democrática encontra-se condicionada à legitimidade do processo de seleção de representantes e à pluralidade dos sujeitos representados”.

Finalmente, conclui-se que a democracia paritária, enquanto regime que assegura presença e influência femininas equitativas, exige três frentes articuladas: (i) mecanismos institucionais robustos (como cotas fixas e financiamento igualitário); (ii) mudança cultural profunda no âmbito partidário e social, para desnaturalizar o domínio masculino da política; e (iii) monitoramento e avaliação contínua dos resultados das medidas afirmativas. Sem esses componentes, a democracia brasileira seguirá operando com uma falha estrutural de representatividade que ameaça sua legitimidade e eficácia.

3 METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica, com o objetivo de analisar a participação feminina na política brasileira e sua importância para o fortalecimento da democracia paritária. Essa opção metodológica permite compreender o fenômeno a partir de uma perspectiva interpretativa, baseada em produções teóricas e dados oficiais que evidenciam a evolução histórica, os desafios contemporâneos e as perspectivas de representação das mulheres nos espaços de poder.

A pesquisa foi desenvolvida por meio da análise de obras clássicas e contemporâneas da Ciência Política e dos Estudos de Gênero, com foco nos trabalhos de Salgado et al. (2015), Araújo (2022), Ferreira (2023) e Osório e Garcia (2025), além de relatórios e estatísticas disponibilizados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e pelo Senado Federal. As fontes foram selecionadas com base em critérios de relevância teórica, atualidade e rigor científico, priorizando publicações revisadas por pares e documentos oficiais de órgãos públicos.

A coleta de dados bibliográficos ocorreu entre 2015 e 2024, contemplando o período de maior avanço das políticas de cotas e das discussões sobre democracia paritária no Brasil. Foram incluídos artigos científicos, livros e relatórios institucionais disponíveis em bases como Google Acadêmico, SciELO e Periódicos CAPES, com os seguintes critérios de inclusão:

- a) textos publicados em português;
- b) pertinência direta ao tema da representatividade feminina na política;
- c) abordagem crítica sobre democracia e gênero;
- d) disponibilidade integral para consulta.

Os critérios de exclusão abrangeram materiais sem revisão acadêmica, textos opinativos, publicações sem autoria identificada e estudos anteriores a 1990, por se distanciarem do recorte analítico do estudo.

A análise seguiu o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que permite a identificação de categorias temáticas a partir das regularidades e divergências encontradas nas obras. As categorias analíticas foram estruturadas em torno de três eixos principais:

1. a história da cidadania e do voto feminino;
2. a sub-representação das mulheres e o déficit democrático;
3. os desafios da democracia paritária contemporânea.

Cada eixo foi interpretado à luz das contribuições teóricas de autoras e autores de referência, articulando dados empíricos recentes sobre a participação feminina nas eleições de 2018, 2022 e 2024.

Reconhece-se, contudo, que a revisão bibliográfica apresenta limitações inerentes, especialmente quanto à ausência de pesquisa empírica de campo e à dependência de fontes secundárias. Ainda assim, a

metodologia escolhida permite construir uma reflexão consistente e atualizada sobre o tema, possibilitando compreender como a ampliação da presença feminina nas instâncias de poder contribui para a efetivação de uma democracia mais justa, plural e representativa.

Dessa forma, este percurso metodológico oferece bases sólidas para o desenvolvimento da análise crítica apresentada na seção de resultados e discussão, fundamentando as inferências teóricas e políticas acerca da necessidade de fortalecimento da representação feminina no Brasil contemporâneo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados obtidos permite compreender a evolução da presença feminina na política brasileira e suas implicações para a consolidação da democracia paritária. O estudo evidencia avanços graduais desde a criação das cotas de gênero em 1997, mas também aponta entraves persistentes que mantêm as mulheres em condição de sub-representação nos espaços decisórios. Os dados mais recentes do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e do Senado Federal confirmam que, embora o número de candidatas e eleitas tenha aumentado, a igualdade substantiva entre homens e mulheres ainda não foi alcançada.

Nas últimas legislaturas, observou-se um crescimento relevante, ainda que insuficiente. Em 2018, as mulheres ocuparam 15% das cadeiras da Câmara dos Deputados, percentual que aumentou para 17,7% em 2022, totalizando 91 deputadas federais eleitas. No Senado, a proporção de mulheres passou de 12% em 2018 para cerca de 15% em 2022, o que representa um avanço tímido diante do fato de que as mulheres constituem mais da metade da população e do eleitorado brasileiro. Esses números revelam que a política nacional ainda é fortemente marcada pela concentração de poder masculino e pela reprodução de estruturas patriarcais nos partidos e nas instituições legislativas.

Segundo Araújo (2022), o aumento numérico das mulheres eleitas não é suficiente para caracterizar uma democracia inclusiva. A autora sustenta que “a igualdade de gênero deve ultrapassar a dimensão estatística e se expressar no acesso equitativo a recursos, cargos e poder de decisão” (p. 217). Esse argumento reforça que a paridade de gênero não se resume a uma conquista simbólica, mas constitui um componente essencial da legitimidade democrática. Quando a representatividade é desequilibrada, a democracia perde pluralidade e capacidade de resposta às demandas sociais.

O impacto das cotas de gênero foi determinante para o início da mudança. A Lei nº 9.504/1997, que obrigou os partidos a reservarem no mínimo 30% das candidaturas para mulheres, representou um marco político e jurídico na luta pela equidade. No entanto, sua implementação revelou fragilidades, como a ausência de mecanismos de fiscalização efetiva e o uso de candidaturas fictícias apenas para cumprimento formal da cota. Ribeiro (2024) observa que “as cotas de gênero não romperam completamente as barreiras estruturais dos partidos, que seguem operando sob lógicas masculinas de poder” (p. 115). Essa constatação

indica que, embora a lei tenha provocado mudanças no discurso, o sistema político ainda não promoveu uma redistribuição efetiva de oportunidades.

A questão do financiamento eleitoral também se mostra central na discussão sobre a sub-representação feminina. De acordo com estudos recentes, as candidaturas femininas continuam recebendo uma parcela inferior dos recursos públicos e privados, o que reduz suas chances de sucesso eleitoral. Avelar (2002) já advertia que “a desigualdade na distribuição de recursos financeiros é uma das expressões mais contundentes da exclusão política das mulheres” (p. 81). Essa condição reforça o círculo vicioso em que a ausência de mulheres em posições de poder perpetua a falta de políticas voltadas à igualdade de gênero.

Machado (2017) acrescenta que a democracia representativa brasileira permanece incompleta, pois exclui simbolicamente metade dos seus cidadãos do exercício político efetivo. Para a autora, “uma democracia sem mulheres é uma democracia mutilada, que falha em representar a totalidade da experiência social e política” (MACHADO, 2017; p. 6). Essa exclusão não se limita ao campo eleitoral, mas também se manifesta nas estruturas partidárias, nas hierarquias internas e nos discursos que minimizam o protagonismo feminino.

Do ponto de vista institucional, a presença das mulheres no poder tem gerado efeitos positivos sobre as agendas públicas. Araújo (2022) observa que parlamentares mulheres tendem a priorizar temas ligados à igualdade de gênero, à educação, à saúde e ao enfrentamento da violência doméstica. Essa ampliação temática contribui para diversificar as políticas públicas e democratizar o processo legislativo. Ribeiro (2024) complementa que “a inserção de mulheres no campo político produz uma mudança cultural, ampliando o conceito de cidadania e desafiando as estruturas tradicionais de dominação masculina” (RIBEIRO, 2024; p. 129).

Apesar dessas conquistas, a democracia brasileira ainda enfrenta um déficit de representatividade de gênero que compromete sua legitimidade. O aumento de deputadas e senadoras representa um passo importante, mas está longe de garantir a paridade de 50% almejada pelos movimentos feministas e organismos internacionais. A desigualdade de gênero na política reflete não apenas barreiras institucionais, mas também a persistência de valores culturais que associam o poder ao masculino e relegam o papel das mulheres à esfera privada.

Os resultados analisados permitem concluir que a presença feminina nos espaços de poder não é apenas uma questão de justiça social, mas um fator de fortalecimento da própria democracia. Quanto maior a diversidade de vozes no processo político, maior a legitimidade das decisões e a representatividade dos interesses coletivos. Como sintetiza Araújo (2022, p. 223), “a democracia só se completa quando a diferença deixa de ser barreira e se torna fundamento da representação política”. Assim, a promoção da participação feminina deve ser compreendida não como política compensatória, mas como estratégia de aprimoramento democrático e institucional.

Para que o Brasil avance rumo à democracia paritária, é necessário aprimorar os mecanismos de financiamento igualitário, garantir transparência na aplicação das cotas, fortalecer a formação política de mulheres e transformar as culturas partidárias. Sem essas ações integradas, a inclusão feminina continuará restrita a números e não se converterá em poder real. Como afirma Ribeiro (2024, p. 132), “não há democracia plena sem a presença substantiva das mulheres nos espaços de decisão”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que, apesar dos avanços conquistados ao longo das últimas décadas - especialmente com a criação das cotas de gênero e com o aumento progressivo das candidaturas femininas - a participação das mulheres ainda permanece marcada pela desigualdade estrutural, pela concentração de poder masculino e pela lentidão na transformação das instituições políticas.

Constatou-se que a democracia brasileira, no seu formato atual, continua incompleta e limitada, pois não reflete a diversidade da sociedade que representa. As mulheres compõem mais da metade da população e do eleitorado nacional, mas seguem ocupando menos de um quinto das cadeiras legislativas e uma parcela ainda menor de cargos executivos. Esse descompasso revela o que Araújo (2022) denomina de “déficit democrático de gênero”, ou seja, a ausência de proporcionalidade entre a composição da sociedade e a sua representação política efetiva. Tal lacuna compromete não apenas a justiça representativa, mas também a legitimidade das decisões tomadas nos âmbitos federal, estadual e municipal.

O percurso histórico de construção da cidadania feminina, iniciado com a conquista do voto em 1932, foi marcado por conquistas significativas, porém insuficientes. A inserção das mulheres na esfera política não resultou, necessariamente, em condições equitativas de poder e influência. Como demonstram Avelar (2002) e Ribeiro (2024), a estrutura partidária brasileira ainda se mantém ancorada em valores patriarcais, reproduzindo práticas que marginalizam as mulheres ou as relegam a posições secundárias nas disputas eleitorais e nas tomadas de decisão. Essa constatação confirma que o simples acesso formal ao processo eleitoral não é suficiente para assegurar igualdade substantiva.

Os resultados discutidos nas seções anteriores permitem afirmar que a criação de mecanismos institucionais, como as cotas de gênero, representou um avanço importante, mas de caráter inicial. A obrigatoriedade de reservar 30% das candidaturas para mulheres provocou uma mudança simbólica e discursiva na política brasileira, inserindo a questão de gênero na agenda pública. Entretanto, a efetividade dessas medidas ainda é limitada por práticas de subfinanciamento das campanhas femininas, pela falta de fiscalização sobre os recursos partidários e pela existência de candidaturas fictícias, utilizadas apenas para cumprir a exigência legal. Como destacam Salgado et al. (2015) e Ferreira (2021), tais distorções revelam que o problema da sub-representação feminina não é apenas legal, mas estrutural, exigindo transformações mais profundas nas lógicas de poder que sustentam o sistema político.

A análise crítica dos dados do Tribunal Superior Eleitoral e do Senado Federal mostrou que o número de mulheres eleitas tem crescido lentamente, mas ainda se encontra distante da paridade. Em 2022, as mulheres representaram cerca de 17,7% da Câmara dos Deputados e 15% do Senado - percentuais que, embora superiores aos de décadas anteriores, permanecem muito abaixo da proporção populacional feminina. Esse quadro confirma que as barreiras simbólicas, culturais e econômicas continuam a restringir a competitividade das candidaturas femininas, gerando um déficit de legitimidade democrática.

No entanto, é preciso reconhecer que, onde há presença feminina consolidada, há também mudanças qualitativas nas agendas públicas e no funcionamento das instituições. Conforme aponta Araújo (2022), as mulheres tendem a priorizar políticas voltadas à equidade, à educação, à saúde e à proteção social, contribuindo para o fortalecimento da dimensão ética e humana da política. A presença das mulheres, portanto, amplia a diversidade de perspectivas e redefine as prioridades estatais, tornando o processo decisório mais plural e responsivo às demandas coletivas.

A pesquisa evidenciou, ainda, que o fortalecimento da representação feminina não é apenas um imperativo de justiça social, mas um imperativo ético, político e democrático. Ético, porque corrige uma desigualdade histórica e assegura o direito à participação plena; político, porque amplia o espectro de vozes e experiências representadas nos espaços de poder; e democrático, porque legitima as instituições e aprofunda a cultura participativa. Uma democracia sem a presença efetiva das mulheres é uma democracia mutilada, incapaz de representar integralmente a sociedade e de responder às suas complexidades.

Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de adotar políticas públicas integradas voltadas à promoção da igualdade de gênero na política. É essencial que o Estado e os partidos políticos invistam na formação política de mulheres, oferecendo capacitação técnica, apoio jurídico e suporte financeiro para que possam disputar cargos com autonomia e competitividade. Além disso, torna-se indispensável revisar as regras de financiamento eleitoral, garantindo distribuição equitativa dos recursos do Fundo Partidário e do Fundo Eleitoral, com mecanismos de transparência e fiscalização que impeçam o desvio de recursos destinados às candidaturas femininas.

Outro ponto relevante é o fortalecimento das cotas paritárias. A experiência internacional demonstra que a adoção de cotas rígidas de 50% e o cumprimento efetivo dessas normas produzem resultados significativos na democratização da representação. Países como México e Argentina, ao adotarem cotas paritárias e mecanismos de alternância nas listas eleitorais, alcançaram níveis de representatividade superiores a 45%, enquanto o Brasil permanece abaixo de 20%. Assim, é imprescindível que o debate nacional avance da lógica da “reserva mínima” para o princípio da paridade plena, em que a presença feminina seja vista não como exceção, mas como direito inalienável de cidadania.

Por fim, é necessário promover mudanças culturais profundas que desnaturalizem a associação entre poder e masculinidade. A superação do patriarcado político requer esforços educacionais e comunicacionais

que desconstruam estereótipos e incentivem novas gerações de mulheres a ocupar o espaço público. Como destaca Ribeiro (2024, p. 132), “não haverá democracia substantiva enquanto a política continuar sendo um território predominantemente masculino”.

Conclui-se, portanto, que ampliar a presença feminina na política não é apenas uma questão de representatividade, mas de sobrevivência democrática. A democracia paritária deve ser entendida como o ponto culminante de um processo civilizatório que reconhece a pluralidade, valoriza a diversidade e incorpora a igualdade de gênero como princípio estruturante. A inserção das mulheres nos espaços de poder fortalece as instituições, amplia a legitimidade das decisões e aproxima o Estado da sociedade que representa. Assim, investir em políticas que garantam a participação feminina não é apenas uma demanda de justiça, mas uma condição indispensável para o futuro da democracia brasileira.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Clara. **Cidadania democrática e inserção política das mulheres**. Revista de Ciências Política, Brasília, DF, n. 9, p. 147-168, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/zYnTjQt7LXDkLXNsqNtKNJQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 set 2025
- ARAÚJO, Gabriela Shizue Soares de. **Mulheres na Política Brasileira: desafios rumo à democracia paritária participativa**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2022.
- AVELAR, Lúcia. **Mulheres na elite política brasileira**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- ÁLVARES, Maria Luzia Miranda. **O direito do voto e a participação política: a formação da cidadania feminina na “invenção democrática”**. In: PAIVA, Denise (org.). *Mulheres, Política e Poder*. Goiânia: Cãnone Editoração, 2011. p. 53-99.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BESTER, Maria Gisela. **Democracia representativa: de quem e para quem? Reflexões sobre a gênese da desigualdade política das mulheres e sua exclusão do sufrágio “universal”**. *Sequência*, Florianópolis, v. 19, n. 37, p. 95-105, 1998.
- CNN Brasil. **Câmara dos Deputados atinge maior presença de mulheres em 20 anos**. São Paulo, 13 out. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/camara-atinge-maior-presenca-de-mulheres-em-20-anos/>. Acesso em: 16 out 2025
- FERREIRA, Cristiano. **Financiamento de campanha e êxito eleitoral: desafios para a representação feminina**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/5e373408-8ad1-4000-9b04-2eadb2ef2680>. Acesso em: 22 set 2025
- FUNDAÇÃO 1º DE MAIO. **Participação feminina no processo eleitoral**. Recife, 2023. Disponível em: <https://www.fundacao1demaio.org.br/artigo/participacao-feminina-no-processo-eleitoral/>. Acesso em: 20 out 2025
- KARAWJCZYK, Mônica. **Breves considerações sobre a conquista do voto feminino no Brasil**. *Veredas da História*, Salvador, v. 3, n. 1, p. 1-23, 2010.
- MACHADO, Mônica Sapucaia. **Democracia participativa: é legítima sem as mulheres?** In: *Mundos de Mulheres e Fazendo Gênero 11: Transformações, Conexões, Deslocamentos*, 13., 2017, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. p. 1-9.
- MATOS, Marlise. **A sub-representação política das mulheres na chave de sua subteorização na Ciência Política**. In: PAIVA, Denise (org.). *Mulheres, Política e Poder*. Goiânia: Cãnone Editoração, 2011. p. 9-52.
- RIBEIRO, Clarissa Costa. **A sub-representação das mulheres na política**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2024.
- SALGADO, Eneida Desiree; GUIMARÃES, Guilherme Athaide; MONTE-ALTO, Eric Vinicius Lopes Costa. **Cotas de gênero na política: entre a história, as urnas e o parlamento**. *Revista Gênero e Direito*, João Pessoa, v. 4, n. 3, p. 156-182, 2015.



SENADO FEDERAL. + **Mulheres na Política**. Brasília, DF: Senado Federal, 2015.

A DUALIDADE DA ALMA E O ESPÍRITO ABSOLUTO: UMA ANÁLISE DA CONEXÃO ENTRE A OBRA O ESPELHO DE MACHADO DE ASSIS E O CONCEITO DE LIBERDADE DE ESPÍRITO NA FILOSOFIA DE HEGEL

THE DUALITY OF THE SOUL AND THE ABSOLUTE SPIRIT: AN ANALYSIS OF THE CONNECTION BETWEEN MACHADO DE ASSIS' WORK THE MIRROR AND THE CONCEPT OF FREEDOM OF SPIRIT IN HEGEL'S PHILOSOPHY

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-027>

Ricardo de Moura Borges

Mestrando em Filosofia (Prof-Filo) pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Filosofia pela Estácio de Sá. Graduado em Filosofia pelo Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí (ICESPI). Professor de filosofia com vínculo celetista do CETI Pedro Evangelista Caminha. Professor com vínculo celetista do Instituto Federal do Piauí - IFPI no campus de Paulistana-PI.

RESUMO

O presente artigo traz uma discussão sobre o conhecimento de si, do outro e do mundo por meio da filosofia de Hegel a partir da análise do conto machadiano “O Espelho”. Machado de Assis nessa obra vislumbra a possibilidade da existência de duas almas, uma interior e outra exterior. Ele faz uma análise do comportamento humano, afirmando que alma externa, aquela que seria o nosso status social, nossa imagem perante a sociedade seria mais importante do que a nossa alma interior, que corresponderia a nosso verdadeiro eu, a nossa personalidade. Por sua vez, a Filosofia Hegel valoriza o todo, todas as representações que constitui o Todo, o Absoluto. Para Hegel, a alma seria o universal na forma da contemplação e da pura reflexão sobre si mesma. Dessa forma, esse trabalho nos consente o emprego da literatura, enquanto expressão do espírito do homem, em uma abordagem filosófica, pois a filosofia de Hegel assenta aos propósitos do espírito, por meio de suas múltiplas representações sobre a vida. Pelo que encontramos um elo entre a obra O espelho e a filosofia do espírito de Hegel, vez que a alma subjetiva compreende os interesses mais profundos, as verdades mais abrangentes do espírito (HEGEL, 2001).

Palavras-chave: Conhecimento de si; Espírito absoluto; Subjetivo e objetivo; O Espelho.

ABSTRACT

This article discusses self-knowledge, knowledge of others, and knowledge of the world through Hegel's philosophy, based on an analysis of Machado de Assis's short story "The Mirror." In this work, Machado de Assis envisions the possibility of the existence of two souls, an inner and an outer one. He analyzes human behavior, asserting that the external soul, which represents our social status and our image before society, is more important than our inner soul, which corresponds to our true self, our personality. In turn, Hegel's philosophy values the whole, all the representations that constitute the Whole, the Absolute. For Hegel, the soul is the universal in the form of contemplation and pure reflection upon itself. Thus, this work allows us to employ literature, as an expression of the human spirit, in a philosophical approach, since Hegel's philosophy is based on the purposes of the spirit, through its multiple representations of life. Therefore, we find a link between the work The Mirror and Hegel's philosophy of spirit, since the subjective soul encompasses the deepest interests, the most comprehensive truths of the spirit (HEGEL, 2001).

Keywords: Self-knowledge; Absolute spirit; Subjective and objective; The Mirror.

1 INTRODUÇÃO

O conto “O Espelho” de Machado de Assis explora a relação entre a percepção e a realidade, refletindo aspectos da filosofia hegeliana do espírito absoluto. Hegel concebe o espírito absoluto como a culminância do desenvolvimento da consciência, que integra e transcende as contradições da alma. No conto machadiano, a imagem distorcida de Jacobina no espelho simboliza a alienação e a fragmentação da identidade, refletindo a dificuldade de alcançar uma compreensão pela e integral de si mesmo. Machado de Assis, assim, em sua obra ilustra a jornada dialética da consciência em direção ao conhecimento absoluto, no qual a percepção e a realidade se reconciliam em um todo coeso, inteiro, ecoando a ideia hegeliana de que a autocompreensão e a realidade final emergem da resolução das contradições internas.

Em uma sociedade contemporânea marcada pela fragmentação do sujeito, pelo materialismo, pelo individualismo no qual desempenhamos vários papéis sociais fragmentados, somos constantemente direcionados a contemplarmos uma estética não da existência no sentido filosófico, reflexivo, propositivo; mas sim, uma estética da aparência, marcada pelo corpo que segue determinado padrão estético, não necessariamente visando a saúde, mas a aparência, pelo fragmentado conhecimento de si. Conhecemos o outro fragmentado, preso, engessado e manipulado pelos padrões das redes sociais, pela pseudo ideia de colaboradores de empresas, e por uma educação que visa atender aos desejos de mercado, ou seja, o consumo.

Nos perguntamos se existe espaço para a reflexão filosófica a partir do idealismo alemão, ou seja, um direcionamento reflexivo a partir do todo, para compreendermos o sujeito.

Diante destas inquietações, buscamos um diálogo reflexivo entre o conto O Espelho de Machado de Assis, como porta de entrada para o pensamento do sistema filosófico de Hegel no qual vamos nos debruçar sobre os seus conceitos de Espírito Absoluto, Espírito subjetivo e Espírito Objetivo, tendo como norte a compreensão do todo, em prol da liberdade.

Desta maneira, o presente artigo está organizado da seguinte forma. Em um primeiro momento iremos analisar em linhas gerais o conto O Espelho de Machado de Assis, problematizando-o e destacando as possibilidades de diálogo com a filosofia hegeliana.

Numa etapa seguinte, a partir da relação entre o personagem Jacobina de Machado de Assis, veremos como Hegel busca compreender a realidade em que está envolvido, tendo em vista o conceito de Espírito absoluto, que ele desenvolve a partir da dialética entre o espírito subjetivo e objetivo. No terceiro momento iremos destacar como a filosofia de Hegel visa compreender o todo; a manifestação do espírito tem um propósito e o compreende como absoluto, daqui destacamos a importância do espírito objetivo para entendermos como este está presente no espírito subjetivo.

Em seguida, iremos refletir sobre a existência de si, a qual se manifesta e se absolutiza a partir da sua essência, ou seja, da liberdade, que é o grande objetivo de explicação da filosofia de Hegel.

Demonstraremos como o espírito objetivo, a filosofia em Hegel nada mais é do que a necessidade de explicar o real, ou seja, o mundo que nos circunda.

Por fim, concluiremos, demonstrando a necessidade de estudarmos o pensamento hegeliano, tendo como base obras literárias, tais como *O Espelho* de Machado de Assis, que possui um arcabouço interessante para pensarmos a nossa existência a partir da alma cindida em duas (exterior e interior), relacionando-a com o conceito de Espírito absoluto e de seu processo dialético em que se manifestam o espírito subjetivo e objetivo que tem por finalidade a liberdade.

2 PENSAR O ESPÍRITO: UMA BREVE ANÁLISE DO CONTO O ESPELHO

No conto *O Espelho* de Machado de Assis, o conceito de “espírito” pode ser explorado a partir de várias perspectivas, especialmente no que diz respeito à consciência de si mesmo, identidade e reflexão existencial. O espelho revela não apenas a aparência física, mas também uma reflexão sobre o estado interior do indivíduo. Isso alude ao espírito como uma dimensão de consciência e autoanálise. O confronto com o espelho força o protagonista a questionar sua verdadeira identidade e o valor das suas experiências e decisões.

O espírito, no sentido de consciência e percepção, está em crise quando há uma discrepância entre a autoimagem idealizada e a realidade. O protagonista do conto experimenta uma crise de identidade ao perceber que sua imagem no espelho não corresponde à sua autoimagem interior. Esse descompasso entre aparência e realidade pode ser visto como um reflexo da luta interna do espírito para reconciliar a percepção externa com a realidade interna.

Podemos resumir o conto *O Espelho* da seguinte forma: Havia cinco pessoas conversando em uma sala pouco iluminada, o número se confunde, pois na verdade quatro estavam falando sobre assuntos metafísicos. De início poderíamos dizer que Hegel se aproximaria dos quatro sujeitos, pois falar de metafísica, em um primeiro momento, seria falar de idealismo, mas enganam-se aqueles que pensam assim.

O quinto personagem, de nome Jacobina, assume o centro do conto, pois destaca que existem duas almas no ser humano, uma externa e outra interna. Vejamos:

Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro... Espantem-se à vontade, podem ficar de boca aberta, dar de ombros, tudo; não admito réplica. Se me replicarem, acabo o charuto e vou dormir. A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. Há casos, por exemplo, em que um simples botão de camisa é a alma exterior de uma pessoa; - e assim também a polca, o voltarete, um livro, uma máquina, um par de botas, uma cavatina, um tambor etc. Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência (Machado de Assis, p.2);

Para fundamentar seu argumento, Jacobina continua asseverando que quando era jovem, lá pelos seus vinte e cinco anos de idade passou por uma situação peculiar que a fez chegar a esta conclusão de duas almas a partir de uma experiência em sua vida. Foi justamente quando recebeu a patente de alferes¹. Nesta ocasião a visão de mundo de Jacobina muda, pois todos começam a vê-lo não pelo que ele é, o eu em si, o espírito subjetivo, mas sim por aquilo em que a sociedade lhe imputou como encargo, ou seja, todos o viam com um alferes. Inclusive a sua tia Marcolina.

Poderíamos pensar sobre as diversas atribuições que nos são dadas em nossa existência, tais como: o senhor é professor de filosofia, é pai, é filho, é aluno do mestrado profissional em filosofia, é doutor em filosofia, ou seja, existe uma alma externa fora de mim que dita o que sou, sendo que aquilo que sou se objetiva a partir da percepção das outras pessoas (almas) que me classificam como: “o alferes”, “o professor”, “aluno de mestrado”, etc.

Seguindo o itinerário de reflexão sobre a alma, Jacobina depara-se com uma situação inusitada. Sua tia, ao vislumbrar sua situação de novo posto, leva-o para sua casa. E compra um espelho grande, antigo que diz ser do tempo em que a família real veio para o Brasil. E mediante um acontecido essa se ausenta, deixando Jacobina no casarão do interior com os escravos. Eles bajulam Jacobina, e tramam um plano de fuga. Assim, segue o conto:

O alferes continuava a dominar em mim, embora a vida fosse menos intensa, e a consciência mais débil. Os escravos punham uma nota de humildade nas suas cortesias, que de certa maneira compensava a afeição dos parentes e a intimidade doméstica interrompida. Notei mesmo, naquela noite, que eles redobravam de respeito, de alegria, de protestos. Nhô alferes, de minuto a minuto; nhô alferes é muito bonito; nhô alferes há de ser coronel; nhô alferes há de casar-se com moça bonita, filha de general; um concerto de louvores e profecias, que me deixou extático. Ah! pérfidos! mal podia eu suspeitar a intenção secreta dos malvados (Machado de Assis, p.4).

A alma interna fica a ensoberbece-se, debilitando-se, com tamanha lisonja diante dos escravos da sociedade, fazendo com que Jacobina não perceba o plano sorrateiro dos escravos de fugirem e de levarem até o cachorro.

O protagonista sente-se estranhamente alheio a si mesmo, uma sensação que pode ser interpretada como uma alienação do espírito. A consciência de sua própria condição e a percepção do desajuste entre sua imagem e seu verdadeiro eu revelam uma crise existencial profunda, típica de uma alienação interna onde o espírito está dividido e confuso.

Sozinho, desolado, Jacobina questiona se deve deixar a casa só e avisar à tia do infortúnio da fuga dos escravos, ou se deve ficar resolvendo, por fim, permanecer onde estava. E com o passar dos dias percebe que a alma interna volta ao seu posto, uma alma carregada pelas inquietações da vida, do eu profundo, do

¹ No dicionário Aurélio on-line encontramos: [Militar] Antigo posto militar, equivalente ao atual de segundo-tenente militar que detém esse posto. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/alferes/>

seu ser. Os dias se passam e Jacobina evita o espelho, pois é lá onde bate um certo pavor, contudo, vai até ele, olha-se, percebe-se, e veste a roupa de alferes, e daí surge de novo a alma externa.

O conto termina com os quatro amigos voltando a si, quando Jacobina desce as escadas. Esse processo de voltar a si, é uma peregrinação da alma, que sai de si, encontra-se com o outro e manifesta-se no objetivo.

Assim, a narrativa sugere que o espírito humano pode ser fragmentado e desconectado, especialmente quando a introspecção revela inconsistências e dissonâncias internas. O espelho funciona como um catalisador para essa fragmentação, expondo as tensões entre o desejo de autoconhecimento e a realidade incompleta ou insatisfatória que é revelada.

3 O ABSOLUTO É O ESPÍRITO: A RELAÇÃO DO ESPÍRITO SUBJETIVO COM O OBJETIVO

O conceito de “Espírito” na obra se aproxima da ideia hegeliana de absoluto por meio da reflexão e da introspecção do protagonista. O Espírito, na filosofia de Hegel, é a totalidade do desenvolvimento da consciência, integrando e transcendendo as contradições.

No conto, o protagonista se vê confrontado com a imagem distorcida de si mesmo no espelho, o que revela uma crise de identidade e uma profunda reflexão sobre a realidade e a percepção. Esse espelho que distorce a sua imagem, simboliza a busca pelo entendimento verdadeiro de si mesmo e a consciência de que a identidade é complexa e multifacetada.

Jacobina traz para o cerne da discussão filosófica a questão da alma, que poderíamos falar da manifestação do espírito em duas particularidades, no primeiro momento o espírito subjetivo como esta alma que carrega o desenvolvimento de si, ou a alma interior, o espírito objetivo em que temos o aspecto social, racional do outro que se encontra consigo mesmo, ou seja, é o eu (subjetivo) que se forma a partir daquilo que o meio cultural desenvolve.

Hegel em seu sistema pontua que o espírito se desenvolve em uma situação teleológica, ou seja, o conhecimento do mundo em prol da liberdade se dá por meio de um estranhamento inicial, onde o espírito subjetivo se efetiva a partir do espírito objetivo, sendo que nesta relação dialética temos a existência do espírito absoluto.

Na Enciclopédia das ciências filosóficas III, na filosofia do Espírito, parágrafo terceiro encontramos; “O absoluto é o espírito: esta é a maior definição de absoluto”. Em um primeiro momento podemos pensar que Hegel está na mais alta abstração metafísica ao dizer estas palavras. Contudo, o filósofo quer compreender o mundo, tanto em sua totalidade, quanto na manifestação do Espírito em que ele está presente.

O termo Geist do alemão pode ser traduzido por realidade sociocultural, identidade de sua época, ou seja, o espírito nada mais é do que percebermos a realidade da qual o sujeito se forma a partir da cultura em que está inserido.

Segundo Lima Vaz (1992, p.17) a compreensão de espírito “é a pedra angular do sistema hegeliano”, ou seja, compreender o espírito em sua totalidade é perceber esta junção que se dá entre a realidade material, cultural e os valores que direcionam os sujeitos. O espírito aborda tanto as questões sociais, quanto a consciência, sendo que a essência deste é justamente a liberdade.

Não podemos pensar em algo estático, parado, fixo, mas é o espírito que se desenvolve no percurso da história e da existência, sendo efetivado, com o objetivo de se atingir a liberdade. De acordo com Hegel, o espírito é “o existente para si que tem a si mesmo por objeto” (1995[c], p.23, 1970, p.26). E sua finalidade é atingir a sua essência, ou seja, a liberdade.

O espírito absoluto contém ao mesmo tempo o espírito subjetivo e o objetivo, tendo em vista que estão em constante ação dialética, ou seja, em um eterno movimento. Segundo Hegel (1995 [c], p.29, 1970[c], p.32, temos o espírito em seu desenvolvimento:

- I - É espírito subjetivo, na forma da relação a si mesmo - é-lhe dentro dele a totalidade ideal da ideia, isto é, o que seu conceito é, será para ele este lhe é seu ser consigo, isso é, ser livre.
- II - É espírito objetivo, na forma da realidade enquanto um mundo produzido e a produzir a partir dele, no qual a liberdade é como necessidade presente.
- III - É o espírito absoluto no em-si e para-si existente e eterno produzir-se da unidade da objetividade do espírito e sua totalidade ou seu conceito, o espírito em sua absoluta verdade (Hegel, 1995, p.32).

No conto O Espelho percebemos esta movimentação do espírito, em que temos cinco personagens carregados imersos em um diálogo, ou seja, seus espíritos subjetivos carregavam a ideia de alma, já manifestaram em sua existência o espírito objetivo, sendo que cada um deles foi formado por uma determinada cultura, falavam uma linguagem, vestiam-se de determinada forma, contudo, seu modo de pensar foi sendo transformado, problematizado e questionado pela reflexão sobre a alma interior (subjetiva) e a existência da alma exterior (objetiva). A unidade destes dois espíritos (subjetivo e objetivo) se dá por meio da manifestação do espírito absoluto.

Logo, o pensar o “Espírito” no conto reflete a tentativa de alcançar um entendimento absoluto da própria identidade, em que o “Eu” se confronta com suas próprias contradições e limitações. Através dessa experiência, o protagonista busca a reconciliação entre sua percepção e realidade objetiva, o que ecoa a jornada do espírito absoluto hegeliano: a realização de uma consciência plena que supera as aparências e as contradições para alcançar uma verdade mais profunda e integrada.

Esboçamos que a ideia de dialética em Hegel se dá justamente pela unidade dos opostos, sendo que o todo está sempre em movimento. Por exemplo, quando pensamos em uma escada, ela serve para duas ações contrárias, que é subir e descer, a mesma aplica-se à questão do movimento. Portanto, esta forma

didática de pensarmos uma diferença estática entre espírito subjetivo e objetivo não pode ser pensada de forma única, estática, parada. Como salienta Hegel, ao dizer que “a diferença entre espírito subjetivo e espírito objetivo não deve ser, pois, ser vista como uma diferença estática” (Hegel, 1995 [c], p.38, 1970 [c], p.39), a partir de um movimento, de um pensar de transição entre o espírito subjetivo para o objetivo, dar-se-á por meio de um movimento constante.

É pensarmos, por exemplo, na transformação de mentalidade entre os personagens sem nome, que ao ouvirem Jacobina, entraram no fim do conto em um estado de transe, de pensamento profundo, ou seja, houve um movimento dialético, uma transição, sendo que esta não é estática, finita e acabada, mas aponta para uma nova forma de pensar sobre a existência.

3.1 O ESPÍRITO OBJETIVO COMO DESENVOLVIMENTO DO ESPÍRITO

O espírito em sua dimensão objetiva, se dá a partir do momento que o espírito subjetivo exerce algo por meio da vontade, ou seja, se dá o processo de objetividade. Essa efetividade se manifesta por meio do conceito, sendo assim a passagem para a dimensão objetiva. No conto machadiano, percebemos esta subjetividade expressa em Jacobina, que é retraído, pouco fala, e apenas concorda com as coisas. Na apresentação dos personagens temos:

Por que quatro ou cinco? Rigorosamente eram quatro os que falavam; mas, além deles, havia na sala um quinto personagem, calado, pensando, cochilando, cuja espórtula no debate não passava de um ou outro resmungo de aprovação. Esse homem tinha a mesma idade dos companheiros, entre quarenta e cinquenta anos, era provinciano, capitalista, inteligente, não sem instrução, e, ao que parece, astuto e cáustico. Não discutia nunca; (Machado de Assis, p.01);

Quando Jacobina começa a exteriorizar o seu pensamento, apresentando um conceito em que existem duas almas, notamos a manifestação do espírito objetivo. No conto é apresentado o mundo ao redor dos personagens, a casa que ficava no morro de Santa Tereza, A fazenda da tia de Jacobina, os espaços sociais da época, sua forma de se vestir, o status social, em que ser alferes era algo de grande importância. Ou seja, temos uma efetividade de uma manifestação que se desenvolve no mundo social. É entender o mundo objetivo por meio de uma teia de relações, comportamentos, em que estão presentes os costumes, a religião, o sistema jurídico, sendo que estas trazem ao ser humano a liberdade.

Hegel aponta que o progresso da História carrega uma finalidade, um sentido, que é a liberdade. Então, o social, suas expressividades, carregam em seu bojo a liberdade do ser humano.

Em nossa sociedade contemporânea, fica evidente, por meio de um pensamento apressado em nossas mentes, que essas regras e comportamentos sociais seriam uma forma de nos aprisionar em uma realidade da qual não poderíamos utilizar a liberdade, contudo, Hegel pontua que é justamente o contrário, ou seja, por meio da sociedade, das leis, regras, instituições que podemos desenvolver nossas habilidades,

potencialidades, e portanto, em um conjunto de manifestação do espírito absoluto, a liberdade vai expressando-se cada vez mais, de acordo com o seu contexto histórico.

Assim, em Hegel entendemos que as instituições sociais e os costumes mostram-se como compositores da objetividade do espírito, sendo que estas teias de relações se apresentam como necessárias como expressão da efetividade da liberdade. Imaginemos, por exemplo, como seria difícil escrever este texto, ou haver uma compreensão de mundo a partir das ideias de Jacobina se os autores fossem desprovidos de um ensino, quer seja formal (escola, universidade, etc), não formal (família, amigos, relações sociais fora dos ambientes educacionais). É pensar no exercício da liberdade a partir do composto cultural, organizacional, de um tempo em um determinado momento histórico. O ensino de filosofia leva justamente à liberdade.

As instituições, grupos reconhecem este direito substancial a partir do momento em que existe uma relação. No conto, os amigos respeitando o jeito diferenciado de Jacobina, o escutaram, provocaram, indagaram, mas não partiram para a agressão. Exerceram a liberdade, sendo que a liberdade dos quatro deu-se pelo respeito ao amigo, que era diferente, mas que lhes tinha muito a lhes ensinar.

O tema da liberdade é presente no pensamento de Hegel, sendo que o espírito absoluto vai se manifestando na história a partir das transformações sociais. O filósofo salienta que “é mais fácil amar os filhos do que os educar (Hegel, 2000, p.128, p.85, 1970 [j], p 374), pontuando que a liberdade não é fazer tudo ao acaso, desordenado, mas sim, a partir do aprimoramento da razão, da educação, do espírito. Sendo um processo, em que o espírito subjetivo ao formar-se de forma efetivada por meio do conceito, se objetiva por meio da adaptação a cultura em que está inserido demonstrando capacidade para cumprir os diversos papéis sociais que lhe são dados.

3.2 A LIBERDADE COMO A ESSÊNCIA DO ESPÍRITO

A liberdade de espírito é um conceito central na filosofia hegeliana. Em sua obra, a liberdade é entendida não apenas como a capacidade de agir sem restrições externas, mas como a realização do potencial humano em um contexto social e ético. Hegel considera que a verdadeira liberdade é alcançada quando o indivíduo se desenvolve plenamente dentro de uma ordem social e moral, integrando seus desejos e ações na totalidade do Estado e da sociedade.

Para Hegel a liberdade vai se manifestando a cada processo da História, sendo que as civilizações orientais estavam na “infância da história” (Hegel, 1999, p.94, 1970 [f], p.135), pois havia a consciência de que apenas um era livre, ou seja, o déspota. Assim, o espírito subjetivo como expressão de efetividade do conceito, ainda estaria no germe do pensamento.

A própria educação nesse estágio estaria voltada para a manutenção do status quo, ou seja, os futuros imperadores seriam os únicos livres, e era necessário educá-los para esta consciência. Caberia às demais pessoas cumprir à risca os ordenamentos dos imperadores, sendo extremamente fiéis.

Assim, a liberdade pertenceria ao menor número de pessoas, ou seja, a apenas um que manteria toda uma estrutura de poder.

Apenas no mundo grego é que se daria a primeira figura expressa do espírito objetivo, dando-se o mundo ético. Mas o homem grego está vinculado à pólis, ou seja, a sua nação, sendo que sua liberdade, ou suas ações singulares estão restringidas em favor da pólis. A mudança se dá, pois no primeiro caso, na sociedade oriental a vontade está sujeita aos desejos e caprichos do déspota, e na Grécia o governante e os cidadãos estão voltados para um sujeito coletivo, que é a Pólis.

O ethos, costume da cidade que se transforma em uma norma legal, expressando o universal que determina o agir universal. Vale destacar que Hegel (1990 [a], p. 11-12, 1970 [g], p. 408-412) pontua sobre a importância que os sofistas deram a educação, pois foram esses que ao filosofarem sobre a vida na Pólis, distanciaram-se dos filósofos naturalistas e que se voltaram para o pensamento antropológico, assim “os sofistas incluem lições de sabedoria, de ciências em geral, música, matemática e etc.” (Hegel 1990 [a] p.12, 1970 [g], p.410). Assim, os sofistas conseguiram avançar no desenvolvimento do espírito, dando ênfase a meta do Estado é atingir o universal.

O cristianismo também contribui para o desenvolvimento da liberdade, a partir da consciência do universal, no qual o sujeito olha para si mesmo e contempla a possibilidade de ser livre. De acordo com Hegel, “só as nações germânicas, no Cristianismo, tomaram consciência de que o homem é livre como homem, que a liberdade do espírito constitui sua natureza mais intrínseca. Essa consciência desenvolveu-se inicialmente na religião. (Hegel, 1999, p.24, 1970[f], p.31). O espírito se eleva a partir da ideia de uma divindade em um contexto mais universal que abarca o todo.

Por isso, Hegel destaca em seu sistema que existem três formas de abordar o espírito absoluto, sendo a arte, a religião e por fim a filosofia, pois esta abarca o conceito do todo. Assim, em cada particular o filósofo buscava o universal, o seu sistema parte de um denominador comum que é a Ideia, que vem anterior ao universo no sentido lógico, sendo que nossa mente é capaz de explicar, assim, busca uma explicação por meio da razão que é idealista, pois é conceitual, abstrata, refugiando-se na mente e no raciocínio.

Por fim, Hegel pontua o desenvolvimento do espírito em prol da liberdade a partir dos grandes acontecimentos históricos até chegar ao seu tempo de vida. Vem o período da idade moderna, com o Iluminismo, no qual se deu a Revolução Industrial (1760), a Independência dos Estados Unidos (1776) e a Revolução Francesa (1789).

Vale pontuar que a filosofia kantiana está marcada aos olhos de Hegel, por um ponto de inflexão, ou seja, Kant ao vislumbrar o desenvolvimento das ciências, tais como a física, a química, matemática,

pergunta sobre o que é possível conhecer. Destaca que o conhecimento se dá de forma fragmentada, ou seja, o sujeito não pode conhecer o número, ou seja, o todo, a coisa em si, mas apenas os fenômenos, aquilo que nos aparece por meio dos sentidos. Assim, não haveria mais espaço para a filosofia, sendo esta apenas aplicada no campo moral e ético, ou seja, no campo da metafísica. Hegel combate o pensamento kantiano, destacando que se não podemos conhecer o númeno, também não poderíamos falar dele. Ou seja, como podemos falar daquilo que não podemos conhecer? Portanto, a filosofia de Hegel é marcada pelo ser é conhecer, ou seja, o desenrolar do espírito em absoluto nada mais é do que conhecer o todo.

Mesmo sobre o ataque de Napoleão em Iena, Hegel comenta: “ Eu vi o Imperador, essa alma do mundo, atravessar a cavalo as ruas da cidade... Sentado sobre um cavalo, estende-se sobre o mundo e o domina”.² Este trecho da carta de Hegel, aponta um comentário da batalha de Iena onde o filósofo morava, e onde o Sacro Império Germânico que perdurara por mil anos, estava agora em seu fim, por meio das mãos de Napoleão.

Por uma ótica, Hegel deveria justamente ficar contrariado à ação de Napoleão, podendo até mesmo morrer em suas mãos. O filósofo foge um dia antes da batalha com os originais do seu livro *Fenomenologia do Espírito*. O olhar filosófico de Hegel aponta em Napoleão o desenrolar da história, sendo o antigo império a ruir e fornecer as bases para que o desenvolvimento do espírito absoluto que progride com o fim de atingir a liberdade. As instituições, tais como o Estado, desenvolvem esta liberdade no espírito. Assim, o filósofo nos diz:

O Estado enquanto efetividade da vontade substancial, que ele tem na autoconsciência particular elevada à sua universalidade, é o racional em si e para si. Essa unidade substancial é um auto fim imóvel absoluto, em que a liberdade chega a seu direito supremo, assim como esse fim último tem o direito supremo frente aos singulares, cuja obrigação é ser membro do Estado (Hegel, 2010, § 258).

Para Hegel, o estado é dirigido pela razão, e não por interesses privados, particulares e nem pelo interesse da maioria, mas sim por uma ordem racional que prioriza a liberdade de todos.

O que apontamos aqui é que Hegel vê a história em um sentido teleológico, ou seja, tudo tem uma razão de ser, sendo as instituições que vão surgindo, tem este papel de desenvolver o espírito absoluto realizando-se por meio da liberdade. Hegel não é a favor ou incentivador das guerras e mortes, mas pontua que o espírito se desenvolve com uma finalidade.

² HEGEL, G. W. F. Carta a Niethammer, de 13 de outubro de 1806. In: *Briefe von und an Hegel*. Editado por J. Hoffmeister, vol. 1, Hamburgo: Felix Meiner Verlag GmbH, 1952, p. 120: “Vi o Imperador – essa alma do mundo – deixar a cidade para fazer o reconhecimento das suas tropas; é efetivamente uma sensação maravilhosa ver um tal indivíduo que, concentrado assim em um ponto, montado em seu cavalo, estende-se sobre o mundo e o domina”.

Portanto, Hegel tem uma visão positiva da história, sendo que as revoluções, mudanças de pensamento e sociedades, são necessárias para que haja o desenrolar do espírito absoluto, sendo que o ser humano a cada momento histórico vai atingindo a liberdade.

Assim, o conhecimento de si, por meio do exercício da liberdade se dá no desenvolvimento da história, onde o espírito absoluto (subjetivo e sua efetividade, com o espírito objetivo) encontra-se em um processo contínuo.

O Espelho ao explorar a temática da identidade e da percepção, em seu narrador, um homem idoso e cético, refletindo sobre sua vida e suas escolhas nos remete a uma falta de liberdade do espírito humano. A narrativa revela um jogo entre a realidade e a ilusão, questionando o sentido da identidade e da autoimagem, expondo uma crítica à vaidade e à alienação que representa em si a falta de liberdade “Eu” enquanto reflexo no outro.

Assim, ao refletir sobre o conto, podemos perceber uma cultura que se estabelece em prol de tolher a liberdade do comportamento dos sujeitos, no conceito de política e de filosofia em que os personagens estão inseridos. Podemos pensar que a alma interna de Jacobina está vinculada ao conhecimento de si, mas que se esconde da realidade cultural, no sentido de que é mais valorizado pelo que ele conseguiu ser, ou seja, o alferes.

Para Hegel não há essa cisão de almas, mas sim uma compreensão de que o espírito subjetivo nada mais é do que a efetivação do conceito que se dá na cultura, no espírito objetivo, atingindo o espírito absoluto.

Contudo, para fins didáticos, é necessária essa compreensão a partir do sujeito que quer compreender o outro. A cultura se estabelece no meio cultural por meio de um emprego socialmente bem-quisto, mas que na solidão de seu existir, quando é deixado sozinho na casa, fica diante do espelho e choca-se com a alma interior. Quem nunca conversou sozinho, como se fossemos esta dualidade constante, assumindo diversos papéis sociais, mas ao abrigar-se diante de um espelho começamos a perceber que existe algo para além da objetividade cultural.

Não podemos descartar a realidade objetiva, pois precisamos dela para desenvolver nossas competências e habilidades. É neste sentido que Hegel valoriza o desenvolver do espírito. Neste aspecto seu pensamento é muito próximo de Aristóteles quando diz que:

Que o homem seja um animal político no mais alto grau do que uma abelha ou qualquer outro animal vivendo num estado gregário, isso é evidente. A natureza, conforme dizemos, não faz nada em vão, e só o homem dentre todos os animais possui a palavra. Assim, enquanto a voz serve apenas para indicar prazer ou sofrimento, e nesse sentido pertence igualmente aos outros animais [...] o discurso serve para exprimir o útil e o prejudicial e, por conseguinte, também o justo e o injusto; pois é próprio do homem perante os outros animais possuir o caráter de ser o único a ter o sentimento do bem e do mal, do justo e o injusto e de outras noções morais, e é a comunidade destes sentimentos que produz a família e a cidade (Aristóteles, 1982, I, 2, 1253 a, 7-12).

O ser humano possui a palavra e pode desenvolver as potencialidades que lhe são próprias por meio do trabalho, do estudo, ou seja, do seu aperfeiçoamento. Para o filósofo o homem se diferencia dos animais, pois este é um ser da Pólis, da cidade, político por natureza, tendo em vista que necessita do outro para conviver, relacionar-se, constituir-se como ser humano.

A palavra é fundamental para que haja este desenvolvimento do ser humano no meio social, pois ele adquire um nome, aprende, cresce, desenvolve-se e torna-se aquilo que deseja ser a partir da cidade.

Podemos pensar as contradições existentes dentro da cidade, como por exemplo, a desigualdade social, a fome, a miséria, a existência de uma escola dual, sendo para ricos permanecerem em um determinado patamar social, contudo, seguindo a lógica de Aristóteles, fica quase que impossível desenvolvermos nossas habilidades e competências fora da pólis, pois é esta que garante os meios mínimos para garantirmos um aperfeiçoamento. Os interiores carregam estas particularidades existentes na cidade grande, possuindo escola, igreja, acesso a internet, estilos musicais, e existe um vislumbre ao perceber que é na cidade que o jovem pode cursar um curso superior, pode se formar em médico, engenheiro, advogado, professor, dentre tantas outras profissões características da cidade.

4 CONEXÕES ENTRE OS CONCEITOS DE LIBERDADE DE ESPÍRITO EM HEGEL E A OBRA O ESPELHO DE MACHADO DE ASSIS

Reflexão e Autoconhecimento, o conto o espelho serve como um símbolo da introspecção e do autoconhecimento. Hegel argumenta que a liberdade de espírito implica um entendimento profundo de si mesmo e de seu papel na sociedade. Assim, o protagonista de "O Espelho", ao contemplar sua imagem, enfrenta uma crise de identidade que reflete uma falta de conexão com uma realidade maior e uma compreensão mais ampla de sua posição no mundo. A liberdade de espírito, segundo Hegel, é possível apenas quando o indivíduo supera essa alienação e se integra na ordem social.

Ilusão e Realidade, Hegel vê a liberdade como um estado onde o indivíduo reconhece e age em conformidade com a realidade objetiva da sua sociedade. O conto de Machado de Assis explora como as ilusões pessoais podem distorcer nossa percepção da realidade. O protagonista está preso entre a autoimagem ilusória e a realidade de sua vida, o que pode ser visto como um reflexo da falta de liberdade plena e realização pessoal que Hegel descreve.

Desafios da Identidade, Hegel considera que a verdadeira liberdade é alcançada ao reconhecer e integrar os múltiplos aspectos da identidade dentro da estrutura social. O conto revela como a fragmentação da identidade pode levar a uma crise existencial. O protagonista, ao se deparar com a sua própria imagem, percebe a discrepância entre quem ele se imagina ser e quem realmente é, destacando a dificuldade de alcançar uma verdadeira liberdade de espírito sem a integração de todas as dimensões do ser.

O Espelho pode ser visto como uma representação das dificuldades enfrentadas por um indivíduo que luta para alcançar a liberdade de espírito descrita por Hegel. A introspecção e a autoimagem distorcida do protagonista evidenciam os obstáculos internos que devem ser superados para alcançar uma verdadeira compreensão e realização dentro da ordem social e moral.

5 CONCLUSÃO

Pensar a filosofia hegeliana é pensar a compreensão do todo, pois ser é conhecer. Seus conceitos estão imbricados dentro de uma lógica, de um sistema. Este contempla o todo. Assim, o professor Hegel pontua que existe um desdobrar do espírito absoluto na humanidade, sendo que este tem um direcionamento intencional, ou seja, uma teleologia. A intenção do Espírito absoluto é atingir a liberdade.

Fazendo um convite à filosofia, optamos por direcionar a compreensão da dialética de Hegel, por meio do conto O Espelho de Machado de Assis, onde quatro personagens dão ouvidos a um quinto, este que é mais casmurro, sisudo, pontua que todo ser humano ao invés de uma, possui na verdade duas almas. Uma que está no nosso interior, em que conversamos com ela constantemente, e uma alma exterior, que seria nosso ego, que se preenche a partir dos papéis sociais dos quais vamos construindo no desenvolver de nossa existência.

A analogia se deu a partir do momento que notamos essa dualidade do ser humano, que movido pelas duas almas, percebe que está inserido em uma sociedade, está é expressão da cultura, sendo assim, o seu primeiro desenvolver do espírito, o que chamamos no artigo de espírito subjetivo. A sua objetivação, como conceito se dá a partir do momento que tomamos conta de quem somos, a partir de nosso nome, família, cultura, e papéis sociais, sendo que desenvolvemos um espírito subjetivo.

A compreensão da dualidade de alma nos mostra a possibilidade de compreendermos o todo. No conto, Jacobina tem receio, talvez medo de conhecer aquela alma interna, e esta é pressionada pela sociedade a esconder-se, pois o que vale é a alma externa, como os outros veem o personagem, ou seja, seu status, o alferes. Mas, isso não seria o conhecimento de si, mas o conhecimento fragmentado, no sentido de que não somos apenas as representações sociais, desta forma é necessário o conhecimento também da alma interna. O que Hegel faz é justamente provocar em sua filosofia este olhar para a percepção do espírito absoluto, pois este visa a liberdade.

O Espelho" de Machado de Assis é mais do que um simples objeto; ele é uma ferramenta que revela a complexidade do espírito humano. Ele expõe as fissuras na identidade e a desconexão entre o eu idealizado e o eu real. A crise de identidade enfrentada pelo protagonista ilustra as dificuldades do espírito em alcançar uma compreensão coerente e satisfatória de si mesmo. Assim, o conto oferece uma reflexão profunda sobre a natureza do espírito, a consciência e a identidade, desafiando o leitor a considerar as múltiplas camadas da experiência humana e a busca de um sentido verdadeiro de self.



REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução de J. Tricot. Paris: Vrin, 1982.

Alferes. Dicionário Aurélio on-line. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/alferes/>. Acessado em 10 de maio de 2024.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro : Nova Aguilar, 1994. v. II.

HEGEL, G. W. F. **Carta a Niethammer, de 13 de outubro de 1806**. In: Briefe von und an Hegel. Editado por J. Hoffmeister, Vol. 1, Hamburgo: Felix Meiner Verlag GmbH, 1952

HEGEL, G, W. F. **Linhas Fundamentais da Filosofia do Direito ou Direito Natural e Ciência do Estado em Compêndio**. Trad. de Paulo Meneses (et.al.). São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2010.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Aulas sobre filosofia da história**, obras 12. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1970 [f]

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Palestras sobre História da Filosofia I**, Obras 18. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1970 [g]

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Escritos de Nuremberg e Heidelberg**, obras 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1970 [j]

HEGEL, George Wilhelm Friedrich. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas III**. A filosofia do Espírito. Tradução de Paulo Meneses. São Paulo: Loyola, 1995 [c].

VAZ, Henrique C. de Lima. **A significação da Fenomenologia do Espírito**. In: Hegel, Georg W. Fenomenologia do Espírito. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.

MULHERES, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO SOCIAL: ECOS DE UM PASSADO**WOMEN, VIOLENCE AND SOCIAL EXCLUSION: ECHOES OF THE PAST** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-028>**Daniela Emilena Santiago**

Doutora em História pela Unesp, docente na Graduação em Psicologia da Unip

E-mail: daniela.oliveria1@docente.unip.brLATTES: <http://lattes.cnpq.br/9241835690164323>**Isadora Bardeli Ferrari**

Graduanda em Psicologia da Unip, campus Assis, no 6º. Semestre

E-mail: isadora.ferrari@aluno.unip.br**Julia Fabian Dantas da Silva**

Graduanda em Psicologia da Unip, campus Assis, no 6º. Semestre

E-mail: julia.silva451@aluno.unip.br**RESUMO**

Esse texto foi elaborado visando a discussão dos elementos que deflagram a exclusão social e material de mulheres na sociedade contemporânea o que resulta em situações de difícil sobrevivência de vida além de comprometimentos de grande envergadura nos aspectos subjetivos dos públicos em questão. Nesse sentido, foi realizado estudo teórico sobre o tema e análise do filme Até a Última Gota devido ao fato do mesmo abordar a temática de reflexão proposta. Foi possível inferir que obras como essa são vitais para a problematização do tema proposto e que, como tais, são relevantes frente o contexto de exclusão e violência a que tais públicos são submetidos demonstrando correspondência do filme a realidade que afeta muitas mulheres atualmente.

Palavras-chave: Mulheres; Exclusão social; Violência; Até a Última Gota.**ABSTRACT**

This text was developed to discuss the elements that trigger the social and material exclusion of women in contemporary society, resulting in difficult survival situations and significant compromises in the subjective aspects of the target audience. In this sense, a theoretical study on the topic and an analysis of the film *Until the Last Drop* were conducted due to its focus on the proposed theme. It was possible to infer that works like this are vital for problematizing the proposed theme and, as such, are relevant to the context of exclusion and violence to which these audiences are subjected, demonstrating the film's correspondence to the reality affecting many women today.

Keywords: Women; Social exclusion; Violence; Until the Last Drop.

1 INTRODUÇÃO

É lícito supor e inferir que atualmente, considerando o cenário e a realidade brasileira, sobretudo, o grande contingente de mulheres que têm sido, constantemente, expostas a toda uma sorte de violências. Dados produzidos pelo Ministério da Mulher indicam que em 2025¹, via pesquisa, foi observado uma prevalência de famílias chefiadas por mulheres, colocando-as como responsáveis pela atenção de todas as necessidades de seus dependentes. Além de tal dado, a pesquisa observou que mulheres tinham um rendimento médio de 79,3% menos que homens em estabelecimentos formais de trabalhos, e, destacam que as mulheres seguem sendo vítimas de vários tipos de violência. Dentre elas, é apresentado que 71,6% das notificações de violência reportavam situações vivenciadas dentro das residências ou com pessoas com as quais as mulheres apresentavam convivência. Nesse caso, predominaram os registros de violência psicológica em 32,6% dos casos e violência física com 29,7% das denúncias.

Por conseguinte, a violência, ainda que com um rol amplo de elementos que buscam coibi-la e responsabilizar agressores, ainda se mostra latente e presente. Devido a essa realidade, muitos são as expressões que têm sido usadas para colocar luz a essa situação social sendo uma delas, a arte. Filmes, séries, músicas, peças teatrais se apresentam como esses dispositivos que buscam discutir um fenômeno que, ainda que se apresente contemporaneamente, guarda relações intrínsecas e diretas com uma realidade histórico e social. Dessa sorte, nos propusemos a elaborar o presente texto em que evocamos, inicialmente, a historicidade da violência direcionadas ao gênero feminino e, na sequência, apresentamos um recorte pautado em uma obra fílmica onde temas associados a figura feminina são abordados.

O interesse pelo tema posto adveio do estudo realizado pelos autores do mesmo junto ao curso de Psicologia, na Unip, através de um rol diversificado de disciplinas que problematizam vários temas sociais, e, dentre eles a violência cometida contra mulheres. Além disso, a proposta por estudos com base em filmes esteve associada uma abordagem já realizada e atrelada a disciplina de Psicologia Social, ofertada no curso de Psicologia da Unip e segundo a qual são realizadas análises de diversas expressões artísticas e culturais usando como base as referências adotadas pela Psicologia Social. Adotamos aqui, no presente texto, a mesma disposição de forma a nos aproximarmos, ainda mais de nosso objeto de estudo. O recorte proposto, para tanto, situa a violência como um produto histórico e, por isso, iniciamos nossas discussões a partir desse contexto e buscando compreender e nos aproximarmos de tal realidade.

Assim, vimos que, na natureza, diversas espécies se formam e se reproduzem de maneiras muito diferentes entre si. Uma grande parte dessas espécies, porém, se organiza de maneira muito básica: machos e fêmeas, que se reproduzem de maneira sexuada. Conforme a necessidade de sobrevivência dessas

¹ Disponível em <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2025/marco/ministerio-das-mulheres-lanca-o-relatorio-anual-socioeconomico-da-mulher-raseam-2025>. Acesso em 10 nov. 2025.

determinadas espécies, seu habitat e o nível de competição do ambiente, cada macho e cada fêmea assumem determinadas funções dentro do ciclo da vida.

Seres humanos, sendo mamíferos, também se dividem em machos e fêmeas e só se reproduzem de maneira sexuada. A questão com os seres humanos em específico é que estes se organizam de maneira muito mais complexas do que qualquer outro animal - eles dominaram o mundo, dividiram continentes, países, estados e cidades, desenvolveram ciências, filosofias, línguas e culturas, e passaram a se classificar e se organizar em diversas categorias, que vão muito além de apenas macho e fêmea.

A complexidade da natureza humana trouxe a esses seres a necessidade de desempenhar certos papéis, convenientes a maioria dominantes, para a manutenção do bem-estar social. Ao final do século XX, o entendimento sobre esses papéis e como eles foram criados se aprofundou, e foi possível compreender que muito, para não dizer quase tudo, o que ensinamos aos nossos descendentes se liga aos papéis que devemos representar no meio social e não a essência humana de fato. Dois desses papéis são o de homem e o de mulher.

O que define um ser humano como homem ou mulher engloba uma série de características, sentimentos e comportamentos, ultrapassando a biologia básica dos corpos. Pensando em “mulher”, por exemplo, é comum associar esse conceito à características como passividade, cuidado, delicadeza, obediência, *feminilidade* - outro conceito que em si já inclui diversas outras características e comportamentos. Entendendo todas essas características impostas àquelas que se definem como mulher, o meio social em geral espera que elas sejam esposas dedicadas, mães amorosas, cuidadoras excepcionais do ambiente doméstico e, já que muitas lutaram pelos direitos ao trabalho, espera-se também que sejam profissionais dedicadas e competentes. Aos sujeitos definidos como homens é esperado uma carreira profissional bem sucedida, que proporciona independência financeira, mas não é necessariamente esperado que ele se case e tenha filhos e, se o fizer, também não é esperado que ele participe ativamente no cuidado com a família.

Observa-se, então, uma disparidade nas responsabilidades femininas e masculinas, que é encontrada nas mais diversas civilizações ao redor do mundo e vem sendo evidenciada cada vez mais atualmente. Perguntas são, então, levantadas, pois macho e fêmea evoluíram juntos ao longo dos séculos, então porque um lado acabou sobrecarregado?

A resposta para essa pergunta se encontra em todos os momentos históricos onde o conhecimento repassado fez questão de reforçar a inferioridade da mulher perante ao homem, associando todo o conceito de mulher e feminino à algo mais frágil comparado ao homem e ao mundo masculino. Para entender como esses conceitos foram contaminados, caminharemos ao longo da história observando como as mulheres foram moldadas à submissão em prol do desenvolvimento social e como começou a luta contra essa opressão.

Podemos começar pela Grécia Antiga, período notável de desenvolvimento da filosofia, democracia, matemática, artes e arquitetura. É espantoso descobrir frases como “A fêmea é fêmea em virtude de certa carência de qualidades” ou ainda “A natureza sempre tende para o melhor, e o macho é naturalmente superior à fêmea, salvo por necessidade” vindas de ninguém menos que Aristóteles, um dos filósofos mais conhecidos da história. Aristóteles proclamava uma visão teleológica do funcionamento do universo, acreditando que se mulheres nasciam, era um erro natural, mas que podia ser tolerado pela necessidade de reprodução da espécie.

Platão, em sua obra *A República* V, apresenta a visão de Sócrates sobre o papel feminino na sociedade e demonstra que seu mentor tinha outra perspectiva sobre as mulheres. Ele acreditava que tudo se tratava de aptidão - mulheres, tendo direito a mesma educação que homens, podem filosofar, governar e proteger tanto quanto eles. Do mesmo modo que homens têm habilidades diferentes e são todos respeitados como iguais, mulheres também têm diferentes talentos e devem ser respeitadas da mesma maneira. Infelizmente, não foram essas ideias as repassadas pelos próximos séculos.

Avançando para a Idade Média, foi a posição de Aristóteles que se juntou ao cristianismo e influenciou toda a produção de conhecimento e a organização social. Como Simone de Beauvoir afirmou: “Legisladores, sacerdotes, filósofos, escritores e sábios empenharam-se em demonstrar que a condição subordinada da mulher era desejada no céu e proveitosa à Terra.” e, portanto, nesse período, todo e qualquer versículo bíblico que minimamente reforçasse a inferioridade da mulher - e, portanto, sua necessidade de se submeter a um marido, era disseminado pelas personalidades de destaque da época. Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, dois filósofos religiosos de muito destaque nesse período, compartilham do pensamento de Aristóteles, de que a mulher era como um erro natural. Agostinho, ainda, ia um pouco além - pregando a separação entre alma e corpo, ele entendia a alma como racional, e, portanto, ligada ao homem, e o corpo como a entrada ao pecado, e, portanto, representado pela mulher. Por reforçar a ligação feminina ao pecado, ele ditava que o estado ideal para a mulher era a castidade e o celibato e que, mesmo submetida ao marido, qualquer desejo ainda seria pecado, apenas fins reprodutivos eram justificáveis para atos sexuais.

Observa-se, portanto, um esforço coletivo ao longo de séculos para manter a mulher em posição subordinada ao homem, utilizando de qualquer justificativa que possa parecer convincente - biológica, filosófica ou religiosa.

A mulher sempre foi essencial ao homem na sociedade humana, sem essa união não é possível que a espécie continue, mas essa situação de subordinação passou a ser especialmente proveitosa à medida que o homem cria a noção de propriedades privadas. Todos os seres humanos vivem em unidade, e a partir do momento que essas unidades passam a ter posses, qualquer outra unidade que se aproxime é uma ameaça. Ainda em “*O Segundo Sexo*”, Beauvoir cita que “a vontade masculina de expansão e domínio transformou a incapacidade feminina em maldição”, isso porque, percebendo que a mulher tinha uma desvantagem física

natural, o homem a coloca na posição de Outro - qualquer Outro pode ser uma ameaça, mas no caso de um Outro mais fraco, ele pode simplesmente ser dominado e, assim, não causará problemas. Então, assim o homem fez ao longo de sua história: dominou a mulher e todos os Outros diferentes dele. Conforme as culturas se desenvolvem, muitas entendem que a mulher, por ser importante na função reprodutiva, é mais facilmente controlada quando casada, então dissemina-se essa ideia de que a mulher, sendo naturalmente inferior, deve estabelecer como seu objetivo de vida arranjar um bom marido, que cuide, proteja e a ensine a desempenhar seu papel corretamente.

Mais um grande impulso a essa ideia se deu na Reforma Protestante. Como se sabe, a Reforma alterou a maneira como a religião enxergava o trabalho e a acumulação de capital - se antes a avareza era um pecado, a partir daquele momento o trabalho era uma digna maneira de honrar a Deus e, portanto, se o indivíduo tem muito dinheiro, muitos bens, foi porque ele se esforçou o suficiente e Deus o abençoou. Seguindo essa lógica, o próprio Martinho Lutero, figura de destaque da Reforma Protestante, em diversos sermões e cartas, reforça que o trabalho da mulher é dentro de casa, cuidando do marido e dos filhos, que era assim que as mulheres honrariam a Deus e iriam para o céu.

Essa visão sobre a mulher foi a que se fixou no entendimento geral da população, e foi a ideia ensinada e repassada entre os filhos e filhas que chegavam ao mundo. Mas essa visão passa a se tornar mais complexa durante o período da Revolução Industrial. O nosso país, tendo sido dominado e colonizado, passou a reproduzir os ideais europeus, inclusive no tratamento das mulheres. Antes de ser colonizada e nomeada como Brasil, nossa terra já era habitada por uma grande diversidade de povos indígenas que viviam a sua maneira, possuíam línguas variadas e sua própria organização política, social e espiritual.

Alguns viajantes ficaram muito surpresos sobre o papel das mulheres em suas tribos, pois as mesmas não eram submissas ao homem. Além de serem ativas publicamente em suas comunidades, dependendo da tribo à qual pertenciam também eram livres para escolher com quem iriam se relacionar, se iriam ou não se casar e poderiam também se tornar guerreiras e tomar outra mulher como companheira (Rezzutti, 2019).

Os religiosos da época utilizavam a história bíblica do início do pecado na humanidade, através de Eva, como um pecado pelo qual recaiu em todas as mulheres, que carregariam esse peso por toda a eternidade. Pensando dessa forma, as mulheres não deveriam realizar atividades públicas, como os homens realizavam. A elas, a responsabilidade de cuidar das atividades domésticas, de respeitar e ser submissa a seu pai e posteriormente ao seu marido, eram impostas. Ao ver que as mulheres indígenas tinham autonomia de escolher com quem se relacionar, de ter atividades públicas e serem responsáveis por preparação de bebidas alcoólicas e alimentos canibais para realização de rituais, foram consideradas como *Evas Demoníacas*.

As ameríndias, aos olhos cristãos, principalmente dos missionários, assemelhavam-se a Evas demoníacas, que não somente fabricavam bebida alcoólica, como também embebedavam os seus homens,

davam-lhes carne humana para comer e, ainda, as mais velhas iniciavam os jovens no sexo. Caberia aos piedosos cristãos, os que conseguissem se manter puros, longe da tentação da carne, destruírem esse tipo de sociedade, que continuava, ao ver deles, afastando o homem primitivo de Deus (Rezzutti, 2019, p. 23).

Nem todos os colonos concordavam com essa visão. O viajante francês Jean de Léry e o missionário Claude d'Abbeville, ao observarem e escreverem sobre a tribo Tupinambá, concordavam ao dizer que mesmo nuas, as mulheres ameríndias não incitava os homens à luxúria e lascívia, sendo mais discretas do que as mulheres europeias.

[...] considerou as índias americanas mais modestas e discretas, mesmo estando nuas. Nelas eram imperceptíveis gestos, palavras e atos ofensivos ao olhar. Ciosas de sua honestidade, nada faziam em público capaz de provocar escândalos. Em vez de usar dos requebros, lubricidades e invenções das mulheres europeias, as índias comportavam-se com naturalidade, por isso sua nudez era discreta (Del Priore, 2004, p. 26).

Diferente do pensamento dos viajantes De Léry e d'Abbeville, os religiosos portugueses sentiam que a nudez das indígenas provocavam sua libido e eram uma tentação contra seu voto de castidade, impondo que elas usassem roupas e causando extremo desconforto a elas, mulheres que estavam sendo obrigadas a adotarem trajes e morais cristãs e eurocêntricas.

No Novo Mundo, as mulheres europeias ganharam funções especiais. As mulheres brancas eram responsáveis por trazerem os bons modos e os hábitos europeus para as colônias e muitas vezes, deveriam também cuidar dos filhos que seus maridos tiveram com indígenas e com negras escravas. Os conventos e escolas coloniais eram como uma adaptação ao modelo europeu, que era usada a séculos para moldar a submissão e invisibilidade feminina (Del Priore, 2011). Um ditado popular da época dizia que meninas que muito sabem são atrapalhadas e, para serem mães de família, elas deveriam saber pouco ou não saber nada.

Proveniente de uma sociedade patriarcal, a história que conhecemos hoje priorizava feitos e nomes masculinos, restringindo à mulher feitos domésticos e religiosos. Apesar de apagadas da história, muitas mulheres exerceram papéis centrais no processo de colonização, na administração de terras, no comando de capitanias e na tomada de decisões políticas. O silêncio sobre elas não é casual – é consequência de um sistema que sempre temeu e buscou deslegitimar a autoridade feminina. Mulheres como D. Brites de Albuquerque (capitanias em Pernambuco e norte de Alagoas), D. Ana Pimentel (capitania São Vicente – São Paulo e Rio de Janeiro) e D. Luísa Grimaldi (capitania em Espírito Santo) assumiram o governo das capitanias na ausência de seus maridos e não apenas administraram, mas também protegeram seus territórios de invasões estrangeiras e conflitos internos. Graças à atuação firme dessas mulheres, a integridade das terras do Novo Mundo foi preservada, ainda que seus nomes tenham sido, por séculos, omitidos ou minimizados nos registros oficiais (Rezzutti, 2019).

Nenhum rei português nomeou diretamente mulheres para governar qualquer capitania. Elas ocuparam esses postos obrigadas, levadas pela situação, duas pela viuvez e uma pela distância do marido. A maioria não sabia lidar com a situação, muitas vezes não tinham formação para tanto e tiveram que ter por guia algum preposto masculino (Rezzutti, 2019, p. 38). Para finalizar o quadro brasileiro feminino, não poderíamos desconsiderar a trajetória das mulheres negras, até hoje as mais prejudicadas pelo sistema misógino e racista disseminado no mundo e instalado no Brasil.

Antes do processo de escravidão e colonização, as mulheres africanas, em especial, ocupavam papéis de grande relevância em suas sociedades. Em diversos reinos africanos elas podiam ser guerreiras, rainhas-mães, comerciantes, curandeiras ou líderes espirituais. Antes de serem trazidos para serem escravos nas colônias brasileiras, os negros já eram escravizados pelos europeus devido à expansão mercantilista e colonial, especialmente a partir do século XV, que intensificou o sequestro e o tráfico de homens, mulheres e crianças africanas para atender aos interesses econômicos das potências europeias.

Após o fracasso da exploração indígena, os escravos negros foram trazidos com o intuito de ter trabalhadores mais fortes e resistentes nos engenhos e nos campos. Enquanto as mulheres brancas eram trazidas ao lado de seus maridos para garantir os chamados “bons costumes” e cuidar da vida doméstica, as mulheres negras escravizadas foram submetidas a uma realidade brutal. Tornaram-se mão de obra forçada nas casas-grandes, nos campos e nos portos, mas também foram exploradas sexualmente como concubinas, obrigadas a gerar filhos que seriam igualmente escravizados, um papel cruelmente chamado de “ventres reprodutores”. Algumas ainda atuavam como amas de leite, nutrindo os filhos das famílias senhoriais. Ao serem capturadas e vendidas, essas mulheres sofreram grandes perdas, perdas de sua própria história e cultura, de sua família, de seus bens, de sua individualidade e de humanidade (Rezzutti, 2019).

Mesmo diante dessa desumanização, muitas dessas mulheres, como as grandes guerreiras, resistiram. Acostumadas a lutarem para proteger seu povo, seu território e a si mesmas, enquanto escravas no Brasil, elas lutavam por liberdade e fugiam das colônias sempre que tinham oportunidade. Um exemplo emblemático é o de Aqualtune, princesa e filha do rei do Congo. Capturada após liderar uma batalha, foi vendida como escravizada e trazida ao Brasil. Sua história, embora silenciada e esquecida por séculos, deu origem a uma das figuras mais lembradas da resistência negra: seu neto, Zumbi dos Palmares.

Cumprindo seu papel de escrava reprodutora, Aqualtune engravidou, entretanto, nos últimos meses de gestação, organizou sua própria fuga. Chegando a Palmares e sendo reconhecida como uma grande princesa guerreira, provavelmente por chefes da mesma etnia que a sua, recebeu um mocambo, um dos territórios quilombolas, para governar (Rezzutti, 2019, p. 43)

Além da violência dos senhores, as mulheres negras escravizadas também sofriam com a crueldade das sinhás (esposas dos senhores de engenho) que muitas vezes dirigiam punições mais severas, motivadas

por ciúmes, rivalidade e o desejo de reafirmar sua própria posição social sobre os corpos dessas mulheres.

Sinhá-moças que mandavam arrancar os olhos de mucamas bonitas e trazê-los à presença do marido, à hora da sobremesa, dentro da compoteira de doce e boiando em sangue ainda fresco. Baronesas já de idade que por ciúme ou despeito mandavam vender mulatinhas de quinze anos a velhos libertinos. Outras que espatifavam a salto de botina dentaduras de escravas; ou mandavam-lhes cortar os peitos, arrancar as unhas, queimar a cara ou as orelhas. Toda uma série de judiarias. O motivo, quase sempre, o ciúme do marido. O rancor sexual. A rivalidade de mulher com mulher (Freyre, 2004, p. 421).

O Brasil, portanto, replicou e reforçou toda a desigualdade trazida da europa, ajudando a estabelecer aqui os papéis sociais e estereótipos criados para a mulher, adicionando à eles as camadas de diversidade estabelecidas até hoje, colocando mulheres de diferentes raças e origens como superiores e inferiores dentro do país, e mulheres brasileiras no geral como inferiores a mulheres de outros países mais desenvolvidos, principalmente os europeus.

Essa construção realizada ao longo da história, que colocou mulheres em posições inferiores e sufocantes, passou a ser questionada com o desenvolvimento do capitalismo. Isso porque, agora, a grande maioria da população só poderia sobreviver se vendesse sua força de trabalho a uma fábrica. O trabalho em si era extremamente cansativo e precário, devido às excessivas horas e a condição deplorável das indústrias. O salário não compensa o esforço, levando muitas famílias a perceber que se somente o homem trabalhasse, não seria o suficiente para manter todos vivos. Em um primeiro momento, então, por uma questão de sobrevivência, mulheres e mesmo crianças passaram a assumir postos nas fábricas - por serem considerados menos capazes, recebiam menos do que os homens, o que os tornava uma mão de obra ainda mais fácil de ser explorada.

Nos períodos de guerras, os homens se apresentaram nos fronts e trincheiras e milhares de mulheres assumiram postos de serviços, não permitindo que as indústrias parassem de funcionar ou que algo faltasse aos homens em combate.

Tendo ganhado, mesmo que por mal, espaço no mercado de trabalho, as mulheres puderam se organizar melhor e iniciar seus movimentos de conquista de direitos e libertação. Obviamente, esses movimentos não foram bem aceitos e os ideais antes estabelecidos para as mulheres - de esposa e mãe cuidadora -, se reforçaram como a imagem da “mulher ideal”. Mas essa resistência masculina não foi suficiente para impedir o surgimento do movimento feminista

Esse movimento surgiu e se desenvolveu de maneira muito desigual, demonstrando que não só os homens encaravam as mulheres como Outros, mas as próprias mulheres entre si se dividiram em Umas e Outras. Isso porque a primeira onda do feminismo, no início do século XX, foi composta majoritariamente por mulheres brancas e de classe média/alta, lutando pelos seus direitos políticos (principalmente o direito ao voto). Na segunda onda, nos anos 60, o livro de Simone de Beauvoir serve de guia para que as feministas

entendam que algumas mudanças nas leis não chegam nem perto de resolver o problema de opressão, pois ele não é apenas uma desigualdade legal, é uma estratégia política de opressão que ocorre com todas as minorias e se estende até as estruturas mais profundas da história - como já foi aqui exposto. É nesse momento que o conceito de gênero ou identidade de gênero passa a ser compreendido como um papel social. Os indivíduos são como atores, o palco é a sociedade e cada ator deve aprender sobre seu personagem e atuar ao longo da vida conforme o script determina.

Voltamos, então, ao começo: tudo que se define como “homem” e como “mulher” foi construído ao longo da história e imposto aos sujeitos desde de o seu nascimento, daí vem a frase mais famosa de Beauvoir, “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” Tudo foi previamente decidido e imposto. Nada é realmente natural.

Somos ensinadas desde a mais tenra idade a como ser e parecer mulher, e introjetamos todos esses ideais em nós de maneira tão profunda que eles parecem naturais. Crescemos, então, nos cobrando de todas as maneiras possíveis para atender a todas as facetas impostas a mulher, de boa moça, mãe cuidadosa, dona de casa dedicada, estudante e trabalhadora competente, mas não precisamos nos prender a isso. O que as feministas da segunda onda concluíram era que se “mulher” é uma construção social, ela pode ser modificada, aprimorada.

A terceira onda do feminismo, iniciada nos anos 80, finalmente incluiu as Outras na luta. Mulheres negras e de “Terceiro Mundo” criaram suas próprias vertentes e grupos de resistência, demonstrando que dentro do conceito “mulher” muitas outras minorias desempenhavam papéis ainda mais marginalizados e oprimidos, que precisavam ter suas problemáticas colocadas em pauta para que a mudança realmente atingisse a todas.

Ainda hoje, infelizmente, as mulheres se encontram igualmente sobrecarregadas e oprimidas pela sociedade. Não é preciso ir muito longe para encontrar uma mulher sofrendo com o peso do papel que lhe foi imposto a performar, geralmente, um espelho basta. Muitas batalhas já foram travadas e a luta ainda segue, mas a situação continua extremamente desigual. Para a sociedade, o normal ainda é uma mulher que faça e aguente de tudo, com um sorriso gentil sempre no rosto. Assim sendo, o filme: Até a última gota, explora essa realidade, apresentando a ela contornos muitos específicos, conforme apresentaremos no decurso do texto.

2 METODOLOGIA

A metodologia usada para a produção do texto presente foi a pesquisa bibliográfica e a análise da plataforma fílmica.

A pesquisa bibliográfica se caracteriza como pesquisas que “[...]é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (Gil, 2008, p. 50) e, nesse sentido,

é importante destacar que a revisão inicial de literatura foi toda estruturada em torno da leitura e sistematização da produção já consolidada em relação a questões que envolveram o papel da mulher ao longo dos anos. Essa abordagem foi usada visando refletir, explicar os fenômenos estudados a partir do referencial teórico existente, como indicam Lakatos; Marconi (2003, p. 106) “A pesquisa teórica procura explicar um problema a partir de referenciais teóricos já existentes.”. A busca de bases de tal natureza foi realizada através do acesso à internet e consulta a principais bases de dados.

Por outro lado, sabemos que a utilização de filmes como bases para análises e estudos se caracteriza como uma opção proveitosa se considerarmos, sobretudo, a potência dessas obras para discutir temas que a sociedade refuta de uma forma diferenciada. Por isso, tais fontes são importantes. Por outro lado, filmes representam, em grande medida, a sociedade do seu tempo uma vez que um filme só é produzido por se pressupor que haverá uma demanda, haverá telespectadores. Assim, o filme tanto funciona como um dispositivo mobilizador de reflexões quanto como uma representação de segmentos e vivências de uma dada sociedade. Portanto, “O filme é, como qualquer documento, portador de uma história.” (Ferro, 1992, p. 87). Compreendê-lo nos dá a saber qual a história que pode ser apreendida, captada.

Na delimitação de filmes a serem escolhidos é importante que os mesmos tenham adesão social, como salientamos supra, sendo esse um dos elementos adotados. A grande repercussão da obra foi um dos critérios usados. Outro elemento considerado na escola foi o fato do tema se constituir como extremamente relevante socialmente dada a temática que aborda. Para a apreensão da obra, o mesmo foi assistido pelos autores e foi inserido um resumo das principais considerações que permitem a apreensão da história representada no mesmo. Na sequência houve a análise do filme em questão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O filme *Até a última gota*² acompanha um dia na vida de Janiyah, interpretada por Taraji P. Henson, uma mãe solo de uma garotinha de 8 anos que sofre com problemas graves de saúde, como crises convulsivas. Sozinha, ela tenta com todas as suas forças dar o melhor para sua filha. Nesse dia, porém, tudo estava contra ela. Importante frisar que a história se desenrola em um subúrbio americano, e, os eventos devem ser compreendidos como inerentes ao contexto sócio-histórico afiançado.

Assim, pela manhã, os espectadores são apresentados a uma casa simples, bagunçada e com poucos móveis e estrutura simples. Nela, mãe e filha dividem uma cama e a menina precisa de fones de ouvido para conseguir dormir, graças a música exageradamente alta do vizinho. A casa é alugada, e ao levar sua filha para a escola, Janiyah é lembrada que o aluguel está atrasado e que ela será despejada se não pagar até o meio dia.

² O filme foi disponibilizado pela plataforma Netflix no ano de 2025. Ele apresentou 48,9 milhões de visualizações.

Depois de deixar a filha na escola, Janiyah segue para o primeiro de seus dois empregos, no caixa de um supermercado. Ela é atormentada por clientes impacientes e um chefe extremamente abusivo e agressivo. Apesar de incompreensível, o chefe acaba por liberar Janiyah por 30 minutos do expediente, para que ela vá até a escola da filha - ela recebe uma ligação preocupante da diretora da escola, avisando sobre as condições suspeitas em que a criança se encontra.

Na escola, Janiyah tenta explicar que a filha sofre de crises convulsivas e acabou se machucando sozinha em uma tentativa de tomar banho e que, apesar de não ter condições financeiras favoráveis, ela dá banho e alimenta a filha corretamente, respeitando as limitações de sua doença. A escola, porém, se mostra irredutível, e a criança é levada aos berros pelo Serviço Social, devido à suspeita de maus tratos. Janiyah grita em vão por sua filha, não tendo alternativas para reverter a situação a não ser, talvez, entregar a escola os 40 dólares que estavam sendo exigidos para o almoço, para amenizar as acusações. A cena deflagra grande exposição de Janiyah por parte da unidade escolar, e, não há indicações de que a escola tivesse realizado qualquer tratativa com a genitora antes desse momento. Nesse momento é conferida a perspectiva de que a criança foi para uma instituição de acolhimento.

No caminho para o trabalho, mais tragédias acontecem. Tentando escapar do trânsito, ela bate em um carro de um policial e ele, totalmente descontrolado, tira o carro de Janiyah da pista, a fazendo rodar, a ameaça e induz uma policial a permanecer ao seu favor. A policial, sem desafiar a autoridade do homem, confere os documentos de Janiyah, a multa e apreende o seu carro. Nesse momento, já sem seu carro, começa uma chuva que afeta a protagonista que, estava desprevenida. Chegando ao trabalho, agora a pé e totalmente ensopada pela chuva, Janiyah é demitida, pois estava duas horas atrasada. Como era o dia do pagamento e ela desesperadamente precisava do dinheiro, tenta pedir o seu cheque para o seu agora ex-patrão, mas ele nega, argumentando que em caso de demissão o cheque é enviado pelo correio e demora, pelo menos, três dias para ser entregue.

Saindo do trabalho, ela tenta voltar para sua casa, mas descobre que foi despejada - todas as suas coisas e de sua filha foram colocadas na rua, em meio à chuva. Ela tenta salvar algumas coisas dentro da mochila da filha, como seu projeto de ciências, que continha baterias e fios que não poderiam ser molhados, e volta ao trabalho. Para tanto, a cena da protagonista perdendo o carro, na chuva e sozinha demonstra uma realidade que afeta muitas mulheres e na qual as mães solo não possuem uma rede de apoio que as subsidiem em contextos como o que ela experienciou.

Sem mais nada a perder e totalmente desolada, Janiyah volta ao supermercado e tenta novamente pedir o cheque ao seu antigo patrão, mas enquanto explica a situação, dois homens invadem o local armados e anunciam um assalto. O dono do mercado esvazia o cofre e um dos ladrões tenta retirar a mochila que Janiyah carregava para levar o dinheiro, mas como era a mochila de sua filha, uma das únicas coisas que restava dela, Janiyah resiste. Nesse momento, os dois brigam, e ela acaba tomando a arma do ladrão e, em

uma atitude impensada, atira. O dono do supermercado se desespera e se revolta, liga para a polícia jogando a culpa pelo assalto em Janiyah, como se ela tivesse planejado tudo para ficar com o dinheiro e ela, em mais um ato de desespero, atira nele também.

Totalmente deslocada da realidade, Janiyah pega seu cheque em meio ao dinheiro do cofre, deixa a cena do crime ainda com a arma na mão, e vai até o banco. Quando ela tenta descontar o seu cheque no banco, ela não consegue, se desespera e acaba mostrando a arma para a atendente. No desespero, o banco é fechado e a gerente entra em contato para a polícia, anunciando que o banco está sendo assaltado. Uma horda de policiais cerca o banco, entre eles os detetives que já investigavam o primeiro crime no supermercado.

Conforme as horas passam dentro do banco, Janiyah abre seu coração sobre sua situação, sobre o dia que acabou de viver, e sobre o desespero de ser invisível à sociedade, de aguentar tudo sozinha em nome da filha e, ainda assim, não conseguir fazer o suficiente. A gerente do banco, Nicole (Sherry Shepherd), e a detetive principal, Detetive Raymond (Teyana Taylor), assim como uma multidão de pessoas, se compadecem com a situação de Janiyah e exigem tratamento digno e liberdade.

Ao final do filme, quando o FBI assume o cerco policial no banco e desestabiliza o vínculo até então formado pela Detetive Raymond e Janiyah, eles encontram a mãe de Janiyah e exigem uma ligação. Quando Janiyah e sua mãe conversam, descobre-se uma verdade cruel - a filha de Janiyah, o grande motivo para ela ter se levado ao extremo, havia morrido na noite anterior, após uma crise convulsiva. Janiyah, sem conseguir lidar com seu luto, alucinou a presença da filha durante o dia todo e, junto a todos os terríveis acontecimentos, acabou em um surto que a levou até o cerco no banco. Nas últimas cenas, dois finais são apresentados: um em que o FBI invade o banco violentamente e atira em Janiyah, e outro em que Janiyah e Nicole saem de mãos dadas e Janiyah é levada presa. A história deixa em aberto qual dos finais é apenas mais uma alucinação de Janiyah e qual realmente aconteceu.

Analisando a obra ficcional é possível inferir que a protagonista possui uma série de vulnerabilidades sociais que agudizam a situação. Assim, situação habitacional precária, dificuldade para manter as necessidades básicas da família e também a dificuldade de acesso ao tratamento da filha acometida por crises convulsivas são presentes na realidade apresentada. A realidade deflagra a ausência estatal presente em algumas regiões dos Estados Unidos, uma vez que, como sabemos, nem todos os países constituem políticas sociais para suprir as demandas exibidas por mulheres que apresentam a condição similar a que fora apresentada no filme.

Conforme nos indica Biroli (2014, p. 35) “O machismo e a falta de políticas públicas penalizam as mulheres, especialmente as mães e trabalhadoras, nesta sociedade em que ‘a divisão dos papéis permanece atada a compreensões convencionais do feminino e do masculino’.” De tal maneira, temos uma segunda exclusão, pois, além da exclusão social como nos indica Jodelet (2004) e segundo a qual as pessoas não

conseguem atender suas necessidades básicas, realidade essa presente na vida da protagonista, também temos a ausência de intervenção estatal visando suprir as demandas apresentadas por ela.

A situação se agudiza a tal ponto que Janiyah não consegue manter as demandas básicas necessárias a sobrevivência de si mesma e de sua filha mesmo possuindo uma rotina extensa de trabalho. A perda do carro, a perda do lar, a dificuldade em custear a escola, deflagram essa dificuldade. O excesso de trabalho a coloca em uma situação de desgaste subjetivo que acaba sendo potencializado, substancialmente, pela negligência estatal. “Dada a divisão sexual do trabalho, acentuam a carga de trabalho das mulheres na medida da restrição de políticas e equipamentos públicos de cuidado.” (Biroli, 2014, p.36). Por sua vez, a privação resulta em uma exposição de Janiyah no contexto apresentado na escola o que substancialmente elevado nas acusações de roubo o mercado.

Por fim, há a apresentação de um momento em que a criança é retirada da convivência da mãe devido ao fato de ter apresentado hematomas. Nesse sentido, é lido por nós que a carência material não é motivo para que uma família seja separada. Contudo, o contexto nos apresenta mais práticas punitivas e coercitivas do que aquelas que buscam estimular a função protetiva das famílias. Assim, nesse momento há um segundo sofrimento subjetivo enorme e, ao final resulta na tentativa frustrada de roubo ao banco.

As interpretações são múltiplas sobre a obra. Há, assim, o entendimento de que a ausência da medicação teria matado a filha de Janiyah e que tudo que acontece depois seria um processo de delírio da protagonista. Melhor dizendo, os fatos realmente aconteceram mas foram potencializados pela morte da menina. Ou então, que os eventos narrados seguiram a sequência da obra, resultando na prisão de Janiyah. De qualquer forma é importante considerar que em ambos os casos, Janiyah é resultado de um profundo processo de exclusão material que se faz presente na sociedade capitalista e que é potencializado pela ausência do Estado em prover políticas protetivas.

Por fim, Janiyah traz a realidade que muitas mulheres vivenciam atualmente, sem apoio de políticas públicas, sem rede de apoio para colaborar com suas demandas e tentando sobreviver em um sistema que é, em essência, desigual, excludente e potencialização das mais várias mazelas. Essa obra só se mostra como relevante quando é capaz de estimular reflexões e pressões populares para atender proteger esses segmentos excluídos.

4 CONCLUSÃO

Assistir a história de Janiyah nos evoca refletir sobre o fato de que muitas mulheres brasileiras vivenciam essas situações no cotidiano de suas práticas, constantemente. Isso posto, mulheres já vulnerabilizadas, sem rede de apoio e sem apoio estatal padecem de toda a sorte de situações de exclusão social levando-as a exaustão subjetiva. Por seu intento, essa história evoca a necessidade de repensarmos



nosso papel social enquanto amigas, mães, filhas e em que possamos nos apoiar e nos ajudar. Por outro lado, deflagra, em grande medida a fragilidade de equipamentos públicos como dispositivos de proteção.

Assim, temos uma reatualização de um passado que temos buscado, constantemente, romper, mas que insiste, também constantemente em nos visitar e nos apresentar, uma vez mais que nossos direitos não estão conquistados. Só estarão plenamente satisfeitos quanto todas as mulheres tiverem condições similares de vida e existência e mais, quando mulheres pretas, periféricas como Janiyah, não passem pelas situações apresentadas. Estudos como esses são vitais, essenciais, para todas profissões, e em especial, a Psicologia que sempre lutou e luta pela defesa dos direitos das minorias.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO. **A interpretação literal do Gênesis: De Genesi ad Litteram. Livro IX.** Tradução de José Pereira de Castro Filho. São Paulo: Paulus, 1990. (Coleção Patrística, v. 22).
- ARISTÓTELES. **Da geração dos animais.** Tradução e introdução de José Veríssimo Teixeira da Costa. São Paulo: Editora UNESP, 2006. (Coleção Os Pensadores).
- BIROLI, F. O Público e o Privado. In BIROLI, F. ; MIGUEL, L.F. **Feminismo e Política.** Sumarezinho: Boimtempo, 2014.
- DA SILVA, J. K. B. L. F. M. As condições femininas no Brasil colonial. **Revista Maiêutica**, v. 3, n. 1, p. 19–30, 2015.
- DE BEAUVOIR, S. **O segundo sexo.** Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.
- DE OLIVEIRA, I. S. As representações femininas no Brasil colonial: ausência de narrativas femininas na historiografia brasileira durante o período colonial brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE**, v. 7, n. 1, p. 464–472, 2021.
- DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil.** [S.l.]: Unesp, 2004.
- DEL PRIORE, M. **Histórias íntimas: Sexualidade e erotismo na história do Brasil** – 2. ed. Rio de Janeiro: Planeta, 2014.
- FERRO, M. **Cinema e História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREYRE, G. **Casa-grande e senzala.** [S.l.]: Livraria do Portal, 2004.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JODELET, D. Os Processos Psicossociais da Exclusão. In: SAWAIA, B. (org.). **As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social.** Petrópolis: Vozes, 2004.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LETÍCIA FERREIRA DA SILVA, M. A. DE C. Brasil colonial: as mulheres e o imaginário social. **Cordis**, n. 12, p. 257–279, 2014.
- PISTICELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, H. B.; SZWAKO, J. E. (Org.). **Diferenças, igualdade.** São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.
- PLATÃO. **A República.** Livro V. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. São Paulo: Martins Fontes.
- REZZUTTI, P. **Mulheres do Brasil.** Alfragide, Portugal: Leya, 2019.



FONTE

Até a Última Gota. Direção: Tyler Perry. Produção: Tyler Perry. EUA: Tyler Perry Studios / Netflix, 2025.
1 filme (105 min).

**“CORTEM-LHE A CABEÇA!”: QUANDO O PODER FEMININO SE TORNA
TRANSGRESSÃO****“OFF WITH HER HEAD!”: WHEN FEMALE POWER BECOMES TRANSGRESSION** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-029>**Lucas Matheus Araujo Bicalho**

Mestrando em História (UNIMONTES)
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
E-mail: bicalholucas7@gmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1751370921832009>

Sarah Carine Gomes Aragão

Mestra em História (UNIMONTES)
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
E-mail: sarah.aragao@unimontes.br
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2741082441924774>

Igor Fernando de Queiroz Souto

Mestre em Educação (UNIMONTES)
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
E-mail: igorsoutopsi@gmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4176646806218135>

Fabyo Henrique Rabelo Feitosa

Bacharel em Direito (FUNORTE)
Centro Universitário Funorte
E-mail: fabyorabello@gmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8925196826706397>

George Saymon Silva de Freitas

Bacharel em Direito (Funorte)
Centro Universitário Funorte
E-mail: george.freitas@edu.unimontes.br
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1471835767678084>

Lílian Soares Silva

Especialista em Psicopedagogia (UNIMONTES)
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
E-mail: lilian.soares.silva@educacao.mg.gov.br
LATTES: <https://lattes.cnpq.br/0089609742006829>

Paula Poliana Campos

Graduada em Psicologia (FASI)
Faculdade de Saúde Ibituruna (FASI)
E-mail: pooliana@yahoo.com.br
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4092757221258589>

Fábio Natan Leal Moura

Graduado em Psicologia (UNIFIPMOC)

UNIFIPMOC

E-mail: lfabionatan@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1178517061601789>

Henrique Petrucci Marques

Mestrando em História (UNIMONTES)

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

E-mail: hpetruccimarques@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5719944815331408>

Jéssica Fagundes Sales

Bacharela em Direito (UEMG)

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

E-mail: jessicasales.unimontes@gmail.com

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6232361243195595>

RESUMO

Este capítulo analisa a representação da Rainha de Copas no filme *Alice no País das Maravilhas* (2010), de Tim Burton, como figura simbólica das tensões entre gênero, poder e autoridade. A partir da releitura cinematográfica da obra de Lewis Carroll, o estudo examina como foi construído o imaginário do País das Maravilhas sob a ótica das sensibilidades contemporâneas, marcadas pela fragmentação identitária e pela estetização do exagero. Nessa perspectiva, a Rainha de Copas deixa de ser uma simples caricatura da tirania para se tornar uma metáfora do medo social diante da mulher que ocupa o espaço do comando. Sua desmedida, sua teatralidade e sua violência hiperbólica são compreendidas como paródias críticas das estruturas patriarcais de poder, revelando o modo como o feminino soberano continua a ser representado como ameaça à ordem simbólica. Assim, Burton transforma a vilania da Rainha em um espelho distorcido das próprias lógicas autoritárias que pretende satirizar, articulando estética e política na construção de um discurso visual sobre o poder e a diferença. O capítulo, portanto, propõe uma leitura do filme como dispositivo hermenêutico capaz de repensar os limites entre autoridade e subversão, reafirmando o potencial crítico do cinema enquanto linguagem de gênero.

Palavras-chave: *Alice no País das Maravilhas*; Gênero; Poder; Rainha de Copas; Tim Burton.

ABSTRACT

This chapter analyzes the representation of the Queen of Hearts in Tim Burton's film *Alice in Wonderland* (2010) as an immobile figure of tensions between gender, power, and authority. Based on the cinematic reinterpretation of Lewis Carroll's work, the study examines how the imagery of Wonderland was constructed from the perspective of contemporary sensibilities, marked by identity fragmentation and the aestheticizing of exaggeration. From this perspective, the Queen of Hearts ceases to be a simple caricature of tyranny and becomes a metaphor for social fear in the face of women occupying positions of power. Her excessiveness, theatricality, and hyperbolic violence are understood as critical parodies of patriarchal power structures, revealing how the sovereign feminine continues to be represented as a threat to the symbolic order. Thus, Burton transforms the Queen's villainy into a distorted mirror of the very authoritarian logic he seeks to satirize, articulating aesthetics and politics in the construction of a visual discourse on power and difference. The chapter, therefore, proposes a reading of the film as a hermeneutic device capable of rethinking the boundaries between authority and subversion, reaffirming the critical potential of cinema as a genre language.



Keywords: Alice's Adventures in Wonderland; Gender; Power; Queen of Hearts; Tim Burton.

1 INTRODUÇÃO

Desde sua publicação em 1865, *Alice's Adventures in Wonderland*, de Lewis Carroll, consolidou-se como uma das narrativas paradigmáticas da literatura ocidental, não apenas por sua inventividade formal, mas sobretudo pela maneira como problematiza as fronteiras entre racionalidade e absurdo, entre o domínio do real e as vertigens do imaginário. Assim, a obra carrolliana, ao instaurar um regime de sentido pautado pelo *nonsense* (algo sem sentido) e pela subversão das convenções linguísticas e lógicas, desestabiliza os pressupostos epistemológicos da modernidade vitoriana, desafiando as categorias de coerência, linearidade e progresso que sustentavam o ideal de razão ilustrada.

Nesse sentido, a travessia de Alice por um espaço que escapa à lógica empírica constitui uma alegoria do próprio processo de significação: um movimento incessante de perda e reconstrução de sentidos, em que o sujeito se confronta com a falibilidade da linguagem e com a arbitrariedade das estruturas simbólicas que regem o mundo social. A potência crítica do texto reside justamente nesse jogo entre ludicidade e reflexão, que transforma o absurdo em instrumento de pensamento e o imaginário em território de resistência contra as formas normativas do saber e do poder.

No vasto repertório de reinterpretações que a obra de Carroll engendrou, destaca-se *Alice no País das Maravilhas* (2010), dirigida por Tim Burton, cuja abordagem cinematográfica atualiza o imaginário carrolliano sob a ótica das sensibilidades contemporâneas, marcadas pela fragmentação identitária e pela estetização do grotesco. Ao amalgamar elementos do gótico, do fantástico e do psicológico, Burton constrói uma narrativa que transcende a mera adaptação para se configurar como um gesto hermenêutico: uma leitura crítica da tradição literária e uma exploração visual das ambiguidades do sujeito moderno. A jornada de Alice, agora concebida como rito de passagem e afirmação de autonomia, ganha contornos políticos e existenciais que dialogam com as inquietações do século XXI, em especial com as tensões entre conformismo e emancipação, ordem e imaginação, inocência e tirania. Com isso, a estilização expressionista, a paleta cromática saturada e o tratamento digital do espaço diegético operam como metáforas visuais de um mundo em colapso simbólico, em que o sonho se converte em campo de disputa ontológica (Beneti; Cipriani, 2016). Assim, a releitura de Burton não apenas reatualiza o universo fantástico de Carroll, mas o reinscreve em uma matriz estética e filosófica que enfatiza a indissociabilidade entre imaginação e poder, revelando a permanência crítica e a plasticidade simbólica de um texto que continua a interpelar, de modo contundente, a própria condição humana.

No interior desse universo alegórico e profundamente ambíguo, emergem personagens cuja simbologia transcende os limites da narrativa infantil e se inscreve em debates mais amplos acerca da identidade, da subjetividade e das formas de poder que estruturam a experiência humana. Entre essas figuras, a Rainha de Copas ocupa um papel de destaque, não somente pela sua presença autoritária e pelo célebre discurso “Cortem-lhe a cabeça!”, mas pela função que desempenha enquanto representação

condensada das dinâmicas de dominação e controle. A aparente caricatura da tirania, ao ser submetida a uma leitura crítica, revela-se expressão metafórica das tensões entre ordem e desordem, entre o exercício da autoridade e o medo da subversão. Sob essa perspectiva, a personagem deixa de ser um simples emblema do despotismo irracional para se constituir como figura-limite na qual o poder feminino é simultaneamente afirmado e demonizado, refletindo o modo como a tradição ocidental construiu a mulher potente como ameaça à estabilidade simbólica do patriarcado (Beauvoir, 1980; Bicalho, 2024, 2025a).

Assim, a Rainha de Copas pode ser compreendida como uma manifestação alegórica do pavor social diante da mulher que se desvia das normas de docilidade e contenção, corporificando o que Julia Kristeva (1989) designaria como o “abjeto”, aquilo que o discurso hegemônico expulsa para preservar sua própria coerência. A sua violência desmedida e a teatralidade de seu poder, longe de configurarem simples traços de loucura, configura como paródia das lógicas autoritárias que permeiam o campo político e doméstico, instaurando um espelho distorcido da racionalidade patriarcal que pretende satirizar. Desse modo, a personagem evidencia a porosidade entre o cômico e o trágico, o grotesco e o sublime, tornando-se um dispositivo simbólico através do qual Carroll, ainda que talvez de forma inconsciente, tensiona as fronteiras entre gênero e autoridade. Sua permanência no imaginário cultural, tanto na obra original quanto nas inúmeras adaptações, atesta a força de uma figura que, sob o disfarce do absurdo, expõe as contradições mais profundas da modernidade no que concerne à representação do feminino e do poder (Butler, 2019; Gilbert; Gubar, 2000).

Nesse sentido, o problema de pesquisa que orienta esta análise é formulado nos seguintes termos: por que a Rainha de Copas é construída como a vilã a ser derrotada e o que essa representação revela sobre as relações entre gênero e poder nas narrativas culturais? A questão pressupõe que a vilania feminina não seja uma característica narrativa, mas uma estratégia discursiva que, historicamente, legitima a exclusão das mulheres de espaços de liderança e autoridade.

Diante disso, o objetivo geral deste capítulo é compreender como a personagem Rainha de Copas, especialmente na adaptação cinematográfica de Tim Burton, materializa as tensões entre poder, gênero e moralidade. Especificamente, busca-se: (a) analisar os traços de gênero que estruturam sua representação; (b) investigar como o imaginário patriarcal molda a percepção da mulher poderosa como ameaça; e (c) discutir de que forma o filme contemporâneo reinterpreta, reafirma ou desafia tais estereótipos.

A análise da Rainha de Copas, no contexto de *Alice no País das Maravilhas*, justifica-se pela importância de compreender como as narrativas culturais constroem e perpetuam representações sobre o feminino e o exercício do poder. Logo, mesmo em obras de caráter ficcional como a de Lewis Carroll e Tim Burton, é possível identificar traços de um imaginário social que associa a mulher forte, assertiva e soberana à figura da tirana. A Rainha de Copas, com sua autoridade desmedida e temperamento explosivo, reflete um medo cultural profundo: o da mulher que rompe com a docilidade esperada e reivindica o espaço

da decisão e da palavra. Sua vilania, é uma característica literária, mas também uma forma simbólica de contenção, um modo de dizer que o poder, quando feminino, precisa ser corrigido, ridicularizado ou destruído.

2 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

As fontes históricas constituem instrumentos essenciais na construção do conhecimento sobre o passado e na compreensão das formas de representação do presente. Elas não são apenas registros de acontecimentos, pois se configuram enunciados culturais que expressam valores, ideologias e visões de mundo, revelando as mediações simbólicas pelas quais as sociedades interpretam e legitimam sua própria existência. Assim, com o desenvolvimento da história cultural, sobretudo a partir das contribuições de autores como Peter Burke (2005), ampliou-se de modo intenso a noção de fonte, incorporando ao repertório historiográfico não apenas os documentos escritos, mas também manifestações artísticas, imagéticas, sonoras e performáticas. À vista disso, Burke (2005) enfatiza que toda produção cultural deve ser entendida como um vestígio da sociedade que a engendrou, um testemunho das formas de pensar, sentir e representar o mundo em determinado contexto histórico. Nessa perspectiva, o cinema, ao articular linguagem estética, narrativa e memória social, emerge como uma fonte privilegiada para a investigação histórica, pois condensa, em sua materialidade simbólica, tanto os imaginários coletivos quanto as disputas de sentido que atravessam a experiência humana.

Nesse horizonte interpretativo, o cinema surge como uma fonte importante para o estudo histórico, pois, ao articular linguagem estética, narrativa e memória social, expressa as tensões e os imaginários de sua época. Marc Ferro (1992) destaca que o filme é reflexo da realidade, mas um agente ativo na produção de sentidos e significados históricos, capaz de revelar tanto as estruturas de poder quanto os conflitos simbólicos de uma sociedade. De modo semelhante, Marco Napolitano (2007) enfatiza que o cinema deve ser compreendido como um documento histórico autônomo, no qual se cruzam memória, identidade e ideologia, permitindo ao historiador apreender as representações coletivas de um tempo. Assim, o estudo do filme, enquanto fonte e discurso, insere-se na perspectiva da história cultural, ao reconhecer nas imagens em movimento uma forma de escrita da história que conjuga sensibilidade, política e imaginação.

O presente estudo fundamenta-se no campo dos estudos de gênero, tomando como eixo teórico as contribuições de autoras que problematizam as formas de construção e significação do feminino nas práticas culturais e discursivas. Entre elas, destaca-se Joan Scott (2019), ao propor o gênero como uma categoria de análise histórica, indispensável para compreender as relações de poder que estruturam a experiência social. Teresa de Lauretis (2019), por sua vez, amplia essa perspectiva ao conceber o gênero como uma tecnologia cultural e narrativa, ou seja, um conjunto de dispositivos simbólicos por meio dos quais se produzem e se regulam identidades e subjetividades. Já Denise Jodelet (1989), a partir de sua teoria das representações

sociais, oferece um instrumental analítico para compreender como determinados significados sobre o feminino são construídos, compartilhados e naturalizados no imaginário coletivo.

Nessa direção, a metodologia adotada busca articular teoria e interpretação, de modo a examinar como os elementos estéticos, simbólicos e discursivos presentes no filme constroem sentidos sobre o feminino e o poder. Ao analisar a *mise-en-scène*, os enquadramentos, a construção das personagens e as dinâmicas narrativas, pretende-se evidenciar o cinema não apenas como espaço de expressão artística, mas como um lugar de produção, circulação e reprodução de representações sociais de gênero. Assim, o estudo inscreve-se no horizonte da história cultural e dos estudos feministas, compreendendo a obra cinematográfica como um texto social no qual se cruzam ideologia, memória e identidade.

3 O TRONO E O ESPELHO: O PODER FEMININO COMO TRANSGRESSÃO NA FIGURA DA RAINHA DE COPAS

Pensar a Rainha de Copas é refletir sobre o medo social da mulher que ocupa o trono, o espaço da autoridade e da voz. Conforme propõe Joan Scott (2019), o gênero deve ser compreendido não como uma identidade fixa ou biológica, mas como uma categoria histórica de análise que organiza as relações de poder e define os significados da diferença sexual. Assim, ao analisar a Rainha de Copas, observa-se que sua representação ultrapassa o âmbito estético, constituindo-se como um dispositivo simbólico que revela a inquietação cultural diante da mulher que exerce o poder.

De acordo com Joan Scott (2019), o gênero precisa ser entendido como uma categoria histórica de análise, estruturada nas relações de poder e responsável por definir os significados da diferença sexual. Sob essa perspectiva, a Rainha de Copas não é apenas uma personagem de ficção, mas um dispositivo simbólico que revela como as normas sociais moldam e limitam a experiência do feminino. Sua representação cinematográfica evidencia o modo como a cultura visual associa frequentemente o poder feminino à desordem e ao descontrole, retratando a mulher que se impõe como uma ameaça à estabilidade social. Assim, a figura da Rainha manifesta um temor ancestral, aquele que se estrutura na possibilidade de que uma mulher no trono desestabilize a ordem patriarcal.

Nos discursos cinematográficos, o medo do poder feminino costuma se travestir de exagero, e a Rainha de Copas, em suas versões da Disney (1951) e de Tim Burton (2010), é a mais eloquente tradução desse temor. Ruidosa, desmedida e autoritária, ela se ergue como o avesso da feminilidade sonhada, aquela que é graciosa, contida e previsível. Seu corpo, ampliado até a desproporção, e sua voz, que ecoa em gritos, são traços de estilo, bem como alegorias de uma mulher que ultrapassa os limites do aceitável. No espelho dessa personagem, o cinema projeta o velho receio de que, quando uma mulher detém poder, ele se converte em desordem. A Rainha de Copas encarna, assim, o arquétipo da mulher que inspira fascínio e repulsa, isso porque sua força é vista como desvio, sua emoção como ameaça. Logo, ao retratá-la como figura de excesso

e instabilidade, o imaginário cinematográfico reafirma a lição que a cultura repete há séculos, a de que o poder, quando feminino, precisa ser contido, domesticado ou punido (Bicalho; Alves, 2025b). No fundo, o seu brado “Cortem-lhe a cabeça!” ecoa menos como tirania e mais como advertência simbólica, isto é, o destino reservado à mulher que ousa ocupar o centro do tabuleiro.

Entretanto, é justamente nesse excesso que emerge a potência de sua transgressão. A Rainha de Copas performa um feminino que desobedece, que não se contém nem se molda ao espelho da docilidade. À luz de Judith Butler (2019), sua conduta pode ser interpretada como um ato de performatividade subversiva, ao exagerar os traços de gênero impostos, ela os desnuda como artifício. Sua fúria, sua voz e seu corpo tornam-se instrumentos de resistência, pois revelam que a feminilidade, longe de ser essência, é uma construção reiterada e disciplinada pelo olhar social. Nesse sentido, o “demais” da Rainha não é deformação, mas denúncia, uma forma de questionar, por meio do excesso, os limites impostos ao poder feminino.

Nesse contexto, o trono e o espelho, elementos simbólicos que cercam a Rainha, configuram dois polos do feminino, o poder e a aparência. Enquanto o trono representa a autoridade, o direito à palavra e à decisão, o espelho, por sua vez, simboliza o controle, o reflexo domesticado da mulher ideal. A Rainha, contudo, rompe esse reflexo, pois não se limita a olhar para a imagem que esperam dela, mas encara a si mesma em sua própria dimensão de poder. Assim, quando o trono e o espelho se conectam, transformam-se em um palco de tensão, o espaço onde a mulher poderosa se reconhece e, simultaneamente, é vigiada e julgada. Nesse embate, a Rainha de Copas desestabiliza o jogo simbólico, tornando-se uma ameaça precisamente porque reflete aquilo que o patriarcado não suporta ver, o poder feminino que não pede licença.

Assim, a Rainha de Copas encarna a transgressão do feminino que insiste em ocupar o espaço que lhe foi negado. Seu corpo e sua voz desobedientes rompem o silêncio da docilidade, transformando a desmedida em linguagem política. Ela é mais que uma vilã, é um corpo que anuncia as feridas, a presença incômoda de uma mulher que não aceita ser reflexo de uma sociedade que não a aceita. Através dela, o cinema revela que o medo do poder feminino é, em última instância, o medo da desobediência: do trono ocupado por quem sempre foi convidada apenas a admirar o espelho (Bicalho *et al.*, 2023). Nesse reflexo fragmentado, a Rainha de Copas surge como metáfora da mulher que transforma o excesso em resistência e a transgressão em existência.

4 A TRANSGRESSÃO DO FEMININO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TECNOLOGIAS DE GÊNERO

A figura da Rainha de Copas, no filme *Alice no País das Maravilhas*, configura uma das expressões mais complexas das representações sociais do feminino que desafiam a ordem patriarcal. Sua presença

grandiosa, marcada por gestos exagerados, expressões desmedidas e um discurso autoritário, reflete a personificação do poder e o modo como a cultura ocidental constrói e codifica as mulheres que transgridem. Diante disso, Denise Jodelet (1989), as representações sociais são formas de conhecimento compartilhadas que permitem aos indivíduos interpretar e organizar a realidade. Aqui, no caso da Rainha de Copas, essa representação é moldada por um imaginário coletivo que associa a mulher poderosa à desmedida, à desrazão e ao perigo.

A Rainha é constantemente retratada como uma figura que foge ao controle, cuja autoridade, longe de ser compreendida como legítima ou racional, é percebida e representada sob a forma da tirania e do despotismo emocional. Essa leitura simbólica traduz, de maneira particularmente expressiva, a persistência de um padrão cultural que, segundo Jodelet (1989), configura-se na manutenção de categorias e fronteiras sociais rígidas, delimitando o que é aceitável ou não no comportamento feminino. Sendo assim, a mulher que excede o papel tradicional de obediência e docilidade, ao reivindicar autonomia, poder ou voz própria, é rapidamente reconfigurada pelo imaginário coletivo como uma ameaça à ordem estabelecida, um corpo que precisa ser controlado ou ridicularizado para que o equilíbrio simbólico se restabeleça (Bicalho *et al.*, 2025).

No universo estético de Burton, essa “ameaça” feminina é dramatizada e amplificada por meio da estética do grotesco, as proporções corporais desmedidas, a cabeça desproporcional, os gritos constantes, a teatralidade exacerbada e a artificialidade de suas expressões compõem uma figura simultaneamente fascinante e repulsiva. Todos esses elementos visuais colaboram para a construção de uma caricatura que reforça a ideia de que a mulher no poder precisa ser, de algum modo, desumanizada, tornando-se objeto de escárnio ou repulsa. Assim, o filme faz ecoar, ainda que de forma alegórica, o discurso social que historicamente demoniza o feminino quando este se apropria do espaço público, do poder de decisão e da palavra de comando, territórios que, por muito tempo, foram considerados exclusivos do domínio masculino.

No entanto, a Rainha de Copas não se reduz a uma vilã caricatural; ela revela as contradições de uma cultura que simultaneamente teme e fascina-se pelo poder feminino. A personagem, ao ordenar decapitações ou exigir fidelidade absoluta, torna visível o que o patriarcado procura ocultar: o desejo de domínio e a capacidade de agir independentemente. Sua imagem desestabiliza o equilíbrio simbólico de um mundo governado por homens, mesmo em um universo fantástico, a presença feminina no trono ainda é tratada como anomalia (Bicalho, 2025c). Nesse sentido, a Rainha encarna o que Jodelet (1989) identificaria como uma representação social de fronteira: aquela que expõe a tensão entre o que a sociedade permite e o que reprime no feminino.

Ao observarmos as cenas em que a Rainha se confronta com Alice, o filme evidencia um embate entre dois modelos de gênero. Alice representa a mulher em processo de subjetivação, curiosa, mas ainda

contida, buscando compreender o mundo e seu lugar nele. Enquanto isso, a Rainha, por outro lado, já ultrapassou esse processo, isso, pois ela reivindica espaço, fala alto, decide e ordena. É justamente essa autonomia que a torna “outra”, o avesso do ideal feminino domesticado. A mise-en-scène de Burton reforça essa oposição: enquanto Alice é frequentemente filmada com luz suave e em enquadramentos abertos, a Rainha aparece sob sombras, com ângulos fechados e deformantes, o que, como observa Teresa de Lauretis (2019), ilustra como o cinema funciona como uma “tecnologia de gênero”, produzindo significados e sentidos visuais que consolidam normas e expectativas sobre masculinidade e feminilidade.

Teresa de Lauretis (2019) argumenta que o cinema não só reflete, mas também produz e reproduz o gênero, ao atuar como um dispositivo cultural que ensina o espectador a ver e a sentir de acordo com convenções históricas. Nesse sentido, a Rainha de Copas é fabricada como a antítese da feminilidade ideal. Seu corpo, seu tom de voz e seu comportamento funcionam como marcadores da transgressão, o que Lauretis (2019) denomina de “posição de sujeito desviada”, construída para ser observada, julgada e, por fim, controlada pela narrativa. Ao final do filme, a Rainha é derrotada e exilada, reafirmando a lógica de punição que recai sobre as mulheres que ultrapassam o limite do aceitável. Logo, a ordem é restaurada, e com ela, o conforto simbólico de um mundo onde o poder feminino é novamente neutralizado.

Contudo, há também marcas nesse processo de representação. A performance de Helena Bonham Carter confere à Rainha um tom de ironia e ambiguidade, que permite ler sua figura não apenas como vilania, mas como crítica à própria caricatura do feminino desmedido. A partir disso, sua teatralidade torna-se um espelho distorcido da expectativa patriarcal, isso porque ela exagera o que esperam dela, a fúria, o capricho, o descontrole, e, ao fazê-lo, revela o absurdo dessa construção. Nessa leitura, a Rainha não é uma vítima das tecnologias de gênero, mas também uma agente que expõe seus mecanismos, desmontando, pelo excesso, o próprio estereótipo.

Desse modo, a Rainha de Copas emerge como uma figura liminar, situada entre a condenação e a subversão. Sua transgressão não se limita ao comportamento autoritário, mas se estende ao modo como desafia as representações sociais que aprisionam o feminino a papéis fixos. Ela é simultaneamente produto e crítica do sistema que a criou. Ao tensionar os limites entre poder e descontrole, autoridade e histeria, o filme de Burton, ainda que sem romper totalmente com a lógica patriarcal, oferece uma brecha interpretativa para se repensar o lugar da mulher no imaginário visual contemporâneo. Assim, a Rainha, em sua desmesura, devolve ao espectador o reflexo inquietante do feminino que ousa ocupar o trono.

5 VESTIMENTAS, DISCURSOS E POSICIONAMENTOS DA RAINHA DE COPAS: O CORPO COMO SIGNO DO PODER E DO DESVIO

Na arquitetura simbólica de *Alice no País das Maravilhas* (2010), a Rainha de Copas irrompe como imagem-limite, onde o corpo feminino se converte em território de insubmissão e de desejo. Sua figura

subverte o ideal de harmonia imposto ao feminino, como a cabeça desmedida, o gesto autoritário e a teatralidade do olhar instauram uma estética do excesso que desestabiliza o regime visual da delicadeza e da contenção. Nesse corpo inflado e desproporcional, o exagerado torna-se linguagem política, gesto de resistência contra o apagamento histórico das mulheres que ousaram ocupar o centro, falar alto, desejar abertamente (Bicalho; Alves; Pereira, 2025). O que se exhibe não é a caricatura do poder, mas a sua encarnação no feminino, ou seja, um corpo que faz do próprio excesso a afirmação de sua presença e o desmonte da norma.

Seu figurino, criado por Colleen Atwood, retrata de modo visual a gramática do poder como espetáculo. O vermelho saturado, cor das paixões e dos interditos, domina a cena, delineando um corpo livre, aquele que se veste para ser notado. O espartilho rígido, as mangas bufantes, a cintura estreita e a saia exuberante produzem uma silhueta que condensa duas forças opostas, a contenção e o extravasamento, sinalizando, como diria Mary Del Priore (2015), o paradoxo das mulheres poderosas na história que simultaneamente adoradas e temidas, visíveis e vigiadas. A forma excessiva, quase caricatural, da cabeça da Rainha, inflada digitalmente, não é somente um recurso estético; ela transforma em imagem a desproporção simbólica entre o desejo feminino de poder e o espaço que a cultura lhe concede.

O corpo ampliado, à maneira do grotesco estudado por Bakhtin (1987), inscreve-se aqui como alegoria do excesso que a sociedade atribui às mulheres que rompem a contenção. A Rainha é “grande demais”, “barulhenta demais”, “mandona demais”. Nela se concentra o temor ancestral da mulher que fala alto, que se impõe, que ocupa. Nesse sentido, cada detalhe de sua aparência, do coração em sua gola à rigidez do vestido é um signo de excesso que a estética patriarcal converte em deformidade. O exagero, contudo, não é apenas deformação; é também resistência. Assim, é a forma que a cultura do espetáculo encontra para dizer, sem dizer, o medo do feminino insubmisso.

Nas cenas em que a Rainha aparece em corte, cercada de súditos diminutos, a *mise-en-scène* burtoniana mostra a coreografia da dominação. O trono elevado, o olhar em *plongée* sobre os demais, e a voz infantilizada que exige adoração: “Sou adorada, todos me amam!”, compõem um teatro da autoridade. O trono não é apenas símbolo de poder, mas palco do olhar. À vista disso, Santaella (2008), toda imagem de poder é uma imagem relacional, isso porque só existe enquanto há quem a contemple, tema ou deseje. Assim, o reinado da Rainha de Copas se sustenta no olhar que a confirma, um olhar que, ao mesmo tempo em que a teme, a ridiculariza.

Em outra sequência, durante o banquete da corte, a Rainha obriga seus súditos a repetirem elogios sobre o tamanho de sua cabeça. “Grande! Majestosa! Perfeita!”, gritam, submissos. A cena é tragicômica, uma liturgia da adulação que ecoa, sob a lente da história cultural, os cerimoniais de corte dos séculos passados, quando o poder se encenava no corpo e na roupa. Isso revela que o corpo feminino sempre foi palco de expectativas sociais, uma vez que quanto mais visível, mais controlado. Aqui, o artifício do

grotesco transforma o elogio em ironia. A Rainha exige amor, mas recebe medo; quer respeito, mas obtém zombaria. Sua autoridade é performativa, como diria Butler (2019), uma repetição incessante de gestos e palavras que sustentam o poder pela aparência.

Há, contudo, instantes em que a couraça da tirania se rompe, revelando as frestas por onde escapa o humano que o poder tenta sufocar. Quando a Rainha de Copas lamenta o desprezo do Valete e a eterna comparação com a irmã, a Rainha Branca, o espetáculo da autoridade cede lugar ao drama íntimo da exclusão. “Ela sempre foi a boa, a perfeita! Todos a preferem!”, grita, e nesse grito se inscreve a ferida do feminino atravessado pela rejeição e pela exigência de perfeição. À luz da história das sensibilidades, como propõe Mary Del Priore (2011), esse momento traduz a tensão vivida pelas mulheres que ousaram ultrapassar o espaço do doméstico: quanto mais se aproximam das esferas de poder, mais lhes é imposta a solidão, o isolamento simbólico que castiga a diferença. A Rainha de Copas, assim, encarna o paradoxo da mulher moderna, simultaneamente produto e crítica da ordem que a constituiu. Sua tirania é máscara e defesa; sob o gesto autoritário pulsa o desejo de ser vista, reconhecida, amada.

No desfecho, a Rainha é banida com o Valete de Copas, levando consigo a imagem de uma soberana ridicularizada, mas jamais apagada. Seu corpo, vestido de vermelho, é expulso do campo de visão, como se a ordem patriarcal precisasse restaurar o equilíbrio pela exclusão do excesso. No entanto, sua saída silenciosa é também um resto simbólico, uma cicatriz do poder que tentou se calar. Logo, o cinema, enquanto tecnologia cultural, conserva esse rastro visual do feminino interdito aquilo que insiste em reaparecer, sob novas formas, em cada reinvenção do imaginário.

Desse modo, as vestimentas, os gestos e a retórica da Rainha de Copas funcionam como engrenagens simbólicas e históricas de dramatização do poder. Seus trajes revestem o corpo enquanto o narram e teatralizam, convertendo-o em superfície de leitura e espetáculo. A voz que comanda também revela, denuncia, reivindica, subverte. O corpo, mais que instrumento de dominação, torna-se signo de resistência e fricção. Nessa presença se articulam o eco de séculos de disciplinamento do feminino e a antecipação de sua rebeldia. Sob o olhar de Bicalho e Alves (2015), que apresenta como o desejo e a autoridade das mulheres foram sistematicamente vigiados e contidos, a Rainha de Copas aparece como figura que rompe a pedagogia da docilidade. Em seu trono de corações e no clamor que a atravessa, pulsa a lembrança de que o poder, quando corporificado por uma mulher, ainda provoca inquietação, pois devolve à cultura o reflexo de seu interdito: o temor da mulher que ousa existir em plena autonomia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Rainha de Copas, especialmente na adaptação cinematográfica de *Alice no País das Maravilhas*, evidencia como as narrativas culturais continuam a reproduzir e tensionar as estruturas simbólicas que associam o poder feminino ao desvio e à ameaça. A personagem, ao reunir em si os traços

da tirania e da hipérbole, funciona como metáfora do medo social diante da mulher que ocupa o trono, o espaço da autoridade e da voz. Sua figura, entre o cômico e o trágico, expõe o modo como a cultura patriarcal fabrica caricaturas do feminino potente, de modo a neutralizar sua legitimidade. Contudo, é justamente nesse excesso, nesse “demais” que a Rainha de Copas revela a potência de sua transgressão, isto é, a denúncia do olhar que teme o poder quando ele se manifesta em corpo de mulher.

Ao longo do estudo, observou-se que o cinema, enquanto tecnologia de gênero e instrumento de representação social, desempenha papel central na manutenção e, simultaneamente, na problematização das hierarquias simbólicas entre masculino e feminino. A *mise-en-scène*, o figurino, os enquadramentos e a própria performance de Helena Bonham Carter operam como signos visuais de uma feminilidade desobediente, que expõe o caráter construído das normas de gênero. Assim, a Rainha de Copas ultrapassa o estatuto de vilã caricatural para se afirmar como figura liminar, produto e crítica da lógica que a criou. Assim, sua presença desestabiliza o conforto simbólico do espectador, ao transformar o grotesco em linguagem política e a desmedida em resistência estética.

Desse modo, compreender a Rainha de Copas significa compreender as estratégias discursivas por meio das quais a cultura negocia, regula e representa o poder feminino. Sua permanência no imaginário cultural, tanto na literatura de Carroll quanto nas releituras cinematográficas, atesta a força de uma figura que, sob o disfarce do absurdo, revela as contradições mais profundas das relações entre gênero e autoridade. Ao fim, a Rainha de Copas nos devolve o espelho da sociedade que a criou: um reflexo distorcido, mas fiel, do medo e do fascínio diante da mulher que recusa a contenção e reivindica o direito de reinar sobre si mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS (Alice in Wonderland). Direção: Tim Burton. Estados Unidos: **Walt Disney Pictures**; Roth Films; The Zanuck Company; Team Todd, 2010. Filme, 108 min.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1987.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENETI, Natacha Amanda; CIPRIANI, Cristian. ANÁLISE SEMIÓTICA DA COR NO FILME ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS (2010). **Humanidades & Inovação**, v. 3, n. 3, 2016.

BICALHO, Lucas Matheus Araujo; ALVES, Luís Fernando de Souza; PEREIRA, Mauricio Alves de Souza. Entre Páginas e Cicatrizes: a violência contra a mulher em O Peso do Pássaro Morto e no cotidiano brasileiro. **História em Revista**, v. 30, n. 2, p. 76-91, 30 jul. 2025.

BICALHO, Lucas Matheus Araujo. “Boas moças não matam?”: Uma análise de gênero sobre os casos Richthofen e Matsunaga na mídia brasileira. **Revista Terceiro Incluído, Goiânia**, v. 15, n. 1, p. e15117, 2025a. DOI: 10.5216/teri.v15i1.82556. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/82556>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BICALHO, Lucas Matheus Araujo. Úrsula, a vilã subversiva: gênero, poder e estereótipos na construção da personagem de *A pequena sereia* (1989). **Revista Multidisciplinar**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 1–10, 2025. Disponível em: <https://portalunifipmoc.emnuvens.com.br/rm/article/view/191>. Acesso em: 12 nov. 2025c.

BICALHO, Lucas Matheus Araujo; ALVES, Luís Fernando de Souza. “O meu nome é Cu-ne-gun-des!”: identidade, poder e gênero em *Êta Mundo Bom!* (2016). **Ciência da Informação em Revista**, v. 11, p. 1–12, 2025b.

BICALHO, Lucas Matheus Araujo; ALVES, Luís Fernando de Souza. A transfiguração do feminino na literatura brasileira: uma análise sobre a figura da Maria Moura (1992) como símbolo de resistência e subversão aos papéis de gênero. **Semina (UPF)**, v. 24, p. 63–82, 2025d.

BICALHO, Lucas Matheus Araujo; ALVES, Luís Fernando de Souza; MARQUIOLI, Stefany Reis; VIEIRA, Guilherme Carvalho; COSTA, Daniely Santos Ramos. A “solteirona” na série *Bridgerton* da Netflix: subversão e reinvenção de estereótipos no contexto social do século XIX. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 13, n. 33, 1 dez. 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/24920>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BICALHO, Lucas Matheus Araujo; MARQUIOLI, Stefany Reis; ALVES, Luís Fernando Souza; VIEIRA, Guilherme Carvalho; SANTIAGO, Ioli Ferreira; FERNANDES, Mariana Ruas; MEDEIROS, Derliane Oliveira; DIAS, Alana Laviola; SOUZA, Amanda Castro de; CARVALHO, Eder Junior de. “Ele me tratava como uma rainha até eu querer a liberdade”: análise narrativa e reflexões sobre o caso Elize Matsunaga na Netflix. **Ciências Humanas e Sociedade**: estudos interdisciplinares, 1. ed. Paraná: Aya, 2025. v. 5, p. 26–38.

BICALHO, Lucas Matheus Araujo; REIS, Filomena Luciene Cordeiro. Suzane Von Richthofen: cruelmente “interessada, inteligente e aplicada”. **Comunicação & Informação**, Goiânia, Goiás, v. 27, p. 219–236, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ci.v27.80933>.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Zahar, 2009.

DEL PRIORE, Mary. **O castelo de papel**: uma história de amor e poder no Brasil imperial. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução de Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GILBERT, Sandra; GUBAR, Susan. **A louca no sótão**: a escritora e a imaginação literária do século XIX. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

JODELET, Denise. **As representações sociais**: um domínio em expansão. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1989.

KRISTEVA, Julia. **Poderes do horror**: ensaio sobre a abjeção. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Campinas: Papyrus, 1989.

LAURETIS, Teresa de. A Tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. 121-155p.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. 49-80p.]

ENTRE RESISTÊNCIAS E PERMANÊNCIAS: COLONIALIDADE, CULTURA E CONFLITOS SOCIAIS NA FORMAÇÃO HISTÓRICA DO BRASIL**BETWEEN RESISTANCES AND CONTINUITIES: COLONIALITY, CULTURE, AND SOCIAL CONFLICTS IN THE HISTORICAL FORMATION OF BRAZIL** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-030>**Arthur Henrique Lux**

Doutor em História pela UFPR, professor do Grupo Ser Educacional e membro do LAEH/UFPE

Jaine Mendes Ribeiro

Graduanda em História pela Faculdade Unifael, com interesse de pesquisa nas áreas de História do Brasil e Colonização

E-mail: jaynemendes530@gmail.com**RESUMO**

Este estudo se propõe a analisar, sob a perspectiva da longa duração, de que maneira as diversas formas de resistência – indígena, africana, popular e trabalhadora – se consolidaram como elementos estruturantes da formação histórica brasileira. Articulando a colonialidade, a exploração econômica, a violência racial e as desigualdades regionais, a pesquisa discute a persistência de práticas de dominação estabelecidas no período colonial, que continuam a operar no presente, moldando conflitos, identidades e disputas por direitos. Ao mobilizar uma bibliografia tanto clássica quanto contemporânea, demonstra-se que os povos indígenas, os africanos escravizados e as camadas populares não assumiram um papel passivo, mas, sim, atuaram como protagonistas essenciais na construção cultural, política e social do país. É fundamental que se compreenda a dinâmica dessas resistências e suas permanências para a análise dos desafios que o Brasil contemporâneo enfrenta, sobretudo no que diz respeito à preservação cultural, à luta antirracista, às desigualdades socioeconômicas e às mobilizações populares.

Palavras-chave: Colonização; Resistência; Permanências históricas.**ABSTRACT**

This study aims to analyze, from a long-duration perspective, how different forms of resistance — Indigenous, African, popular, and labor — became structuring elements of Brazil's historical formation. By articulating coloniality, economic exploitation, racial violence, and regional inequalities, the research discusses the persistence of domination practices established during the colonial period, which continue to operate in the present, shaping conflicts, identities, and struggles for rights. Drawing on both classic and contemporary scholarship, it demonstrates that Indigenous peoples, enslaved Africans, and popular classes did not assume a passive role; rather, they acted as essential protagonists in the country's cultural, political, and social construction. Understanding the dynamics of these resistances and their continuities is fundamental for analyzing the challenges faced by contemporary Brazil, especially regarding cultural preservation, anti-racist struggles, socioeconomic inequalities, and popular mobilizations.

Keywords: Colonization; Resistance; Historical continuities.

1 INTRODUÇÃO

A trajetória histórica do Brasil é profundamente marcada por camadas de violência, resistência e permanências estruturais que se estendem do período colonial até a contemporaneidade. O processo de colonização portuguesa, edificado sobre a exploração da terra, a subjugação dos povos originários e a escravização de milhões de africanos, instituiu as bases econômicas, culturais e sociais que, de fato, ainda organizam a sociedade brasileira. Nesse sentido, para se compreender a história nacional, é imprescindível que se analise a colonialidade enquanto sistema de poder, ao mesmo tempo em que se reconhece a agência dos sujeitos que resistiram: indígenas, africanos, afro-brasileiros, camadas populares, trabalhadores e movimentos sociais.

Longe de se configurar como uma narrativa linear ou de caráter conciliatório, a história do Brasil revela conflitos permanentes em torno da terra, do trabalho, da cultura e da cidadania. Os povos indígenas, por exemplo, enfrentaram processos contínuos de violência física e simbólica, perda de territórios e apagamento cultural. Contudo, eles também protagonizaram intensas ações de resistência, como fugas, alianças e a preservação de tradições que atravessaram séculos. De modo análogo, a presença africana se mostrou determinante para a constituição da sociedade brasileira. Ela não se manifestou apenas como força de trabalho escravizada, mas como uma matriz cultural que moldou práticas religiosas, linguísticas, artísticas e culinárias, mesmo sob o jugo de um regime de dominação racial que impôs profundas marcas estruturais.

O sistema açucareiro, alicerçado no trabalho escravo e na grande propriedade, solidificou uma elite agrária que concentrou terras e poder político. As lógicas dessa elite ainda influenciam a distribuição desigual de renda, a formação do Estado e os padrões regionais de desenvolvimento. Autores fundamentais, como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr., demonstram que o patriarcalismo, o espírito aventureiro do colonizador e a orientação da economia para o lucro externo não apenas conformaram as estruturas coloniais, mas também as instituições posteriores.

Ao longo dos séculos, revoltas, conjurações e mobilizações populares deixaram evidente que a população brasileira, em sua multiplicidade, jamais aceitou de forma passiva as condições que lhe foram impostas. Da Inconfidência Mineira às Jornadas de Junho de 2013, é possível identificar continuidades nas reivindicações por autonomia, justiça social e reconhecimento. A repressão estatal, uma constante presente tanto no período colonial quanto nas democracias contemporâneas, expõe a resistência das elites e a disputa ininterrupta por direitos, cidadania e acesso aos bens públicos.

Diante disso, este trabalho propõe uma abordagem integrada das experiências de resistência desenvolvidas por diferentes grupos ao longo da história do Brasil, correlacionando-as às permanências da desigualdade e da exclusão que estruturam a sociedade atual. A análise se desdobra a partir de quatro eixos centrais: (1) a resistência indígena e sua luta pela preservação cultural; (2) a presença africana e o

enfrentamento ao racismo estrutural; (3) o papel da economia açucareira na formação das desigualdades; e (4) as mobilizações populares como uma continuidade histórica de lutas por liberdade e justiça.

A partir da exploração desses eixos, busca-se entender como a colonialidade segue operando enquanto lógica estruturante, ao mesmo tempo em que se torna visível a potência das resistências históricas e contemporâneas. Essa articulação é crucial para pensarmos o Brasil como um país atravessado por tensões, complexidades e disputas, mas também por práticas incessantes de criação, reinvenção e luta que redefinem continuamente a experiência social.

2 COLONIALIDADE, VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIA: BASES HISTÓRICAS DE LONGA DURAÇÃO

A análise da formação histórica do Brasil impõe o reconhecimento de que a colonização portuguesa não se deu como um encontro cultural equilibrado, mas sim como um processo estruturado de dominação, exploração e apagamento das identidades originárias. A partir de 1500, os povos indígenas enfrentaram uma dinâmica assimétrica marcada pela perda territorial, pela violência física e simbólica e pela imposição de modelos culturais europeus que negligenciaram a pluralidade das sociedades nativas. Estimativas indicam que, no alvorecer da colonização, havia no atual território brasileiro entre “2 a 4 milhões de habitantes e mais de 1.000 etnias” (Cruz, 2017, p. 147), o que revela a vasta diversidade linguística, política e sociocultural que compunha a paisagem humana antes da conquista.

O projeto colonial rapidamente implantou mecanismos de subordinação visando submeter esses povos ao trabalho compulsório, à catequese e ao controle territorial. Sérgio Buarque de Holanda ressalta a lógica de exploração que guiava o colonizador, ao pontuar que o português “veio para o Brasil como aventureiro, disposto a extrair da terra o máximo proveito possível, mas sem nela fincar raízes sólidas” (Holanda, 1995, p. 31). Essa perspectiva é central para se compreender o motivo pelo qual o encontro colonial se caracterizou por relações de violência, e não por processos de integração recíproca.

Não obstante o cenário adverso, os povos originários não se comportaram como sujeitos passivos da história. Pelo contrário, incontáveis formas de resistência surgiram desde os primeiros contatos, abrangendo fugas, enfrentamentos armados, estratégias diplomáticas, alianças táticas, além da preservação inabalável de tradições e reorganizações sociopolíticas. Conforme enfatiza Maria Regina Celestino de Almeida, os indígenas precisam ser compreendidos como agentes históricos cujas ações são cruciais para a elucidação dos processos vividos no período colonial (Almeida, 2010, *apud* Cruz, 2017, p. 151). Essa agência se manifesta tanto nas grandes revoltas quanto nas práticas cotidianas de afirmação cultural e identitária.

Com o avanço da colonização, os conflitos territoriais se intensificaram, bem como a escravização e o deslocamento forçado de grupos inteiros, resultando em rupturas profundas em modos de vida e

estruturas sociais. A imposição da língua portuguesa, da religião católica e de novos arranjos econômicos buscou deslegitimar saberes ancestrais e desarticular sistemas comunitários. Contudo, a resistência indígena permaneceu como um elemento constitutivo da experiência colonial: ao conservar línguas, mitologias, ciclos agrícolas, práticas de cura e redes de parentesco, esses povos enfrentaram continuamente a tentativa de aniquilamento cultural.

No presente, os legados desse processo seguem notavelmente vivos. A luta incessante pela demarcação de terras, pela autonomia política e pela preservação das línguas indígenas expressa um conflito estrutural que se arrasta por séculos. Este conflito é agravado por modelos de desenvolvimento pautados no agronegócio, no desmatamento e na apropriação privada de recursos naturais. Como apontam Moraes, Ferreira e Sguarezi (2021), as populações tradicionais continuam a sofrer os impactos diretos da “lógica capitalista” (p. 2), que insiste em reproduzir desigualdades e ampliar vulnerabilidades históricas. Simultaneamente, a mobilização contemporânea, robustecida por organizações indígenas, coletivos, lideranças e movimentos nacionais, atesta a continuidade de uma resistência que se origina no período colonial e que, constantemente, redefine os contornos da luta por direitos.

Desse modo, ao considerar a longa duração, percebe-se que a colonialidade atua como uma estrutura persistente de poder, gerando despossessão, silenciamento e violência institucional. No entanto, a resistência indígena — em suas múltiplas expressões — configura um eixo crucial para a compreensão da formação histórica e das disputas contemporâneas no Brasil. Reconhecer essa trajetória é indispensável para se entender que as demandas atuais por território, identidade e preservação cultural são parte de um processo histórico contínuo, e não meras questões circunstanciais do presente.

3 ESCRAVIDÃO AFRICANA, CULTURA E RACISMO ESTRUTURAL

A presença africana no Brasil é reconhecida como um dos pilares inegáveis da formação social, cultural e econômica do país. Longe de serem apenas a força de trabalho submetida ao regime escravista, os povos africanos que foram trazidos para o território americano trouxeram consigo sistemas complexos de conhecimento, cosmologias, tradições, línguas, técnicas e expressões culturais que moldaram profundamente a sociedade brasileira. Apesar da violência extrema inerente à escravidão, manifestou-se uma intensa capacidade de adaptação, criatividade e resistência, elementos que asseguraram a manutenção de práticas culturais e identidades reconstruídas em meio ao trauma da diáspora.

As sociedades africanas escravizadas eram formadas por inúmeras etnias, como iorubás, benguelas, jejes, hauçás, entre outras, sendo que cada uma era portadora de concepções próprias de mundo, ritualística e organização social. Mesmo sendo violentamente arrancados de suas terras e submetidos a condições desumanas, esses grupos conseguiram preservar elementos essenciais de suas culturas, principalmente através de manifestações religiosas, musicais, linguísticas e estéticas. Como observa Freyre (2003), a

cultura brasileira se estabeleceu através da convivência — que era violenta e desigual — entre africanos, indígenas e europeus. Assim, a influência africana transcendeu o trabalho compulsório e permeou culinária, religiosidade, linguagem e práticas cotidianas. A herança africana, portanto, não pode ser vista como um mero apêndice cultural, mas sim como um componente basilar da identidade nacional.

É impossível dissociar essa potente presença cultural do sistema escravista que marcou a sociedade colonial. A escravidão no Brasil não se limitou ao campo econômico; ela estruturou relações sociais, hierarquias raciais e mecanismos de dominação que permaneceram operantes mesmo após a Abolição formal. A persistência do racismo e das desigualdades após 1888 demonstra claramente que a liberdade jurídica não se concretizou em cidadania plena. O Estado, as instituições e a sociedade civil continuaram a reproduzir práticas discriminatórias, consolidando o que Silvio Almeida (2019) define de forma precisa como racismo estrutural — ou seja, um sistema de poder que organiza desigualdades e naturaliza hierarquias entre brancos e negros.

A crítica de Sérgio Buarque de Holanda (1995) ao caráter personalista e profundamente desigual da sociedade brasileira auxilia na compreensão de como a suposta cordialidade muitas vezes oculta violências estruturais. De acordo com o autor, o legado da escravidão persiste nos modos de sociabilidade e nas formas de organização das instituições, gerando exclusão social e fragmentação da cidadania. Desse modo, o mito da harmonia racial — recorrente no imaginário nacional — funciona como um mecanismo de silenciamento das desigualdades, o que torna difícil o enfrentamento das práticas discriminatórias profundamente enraizadas.

O campo educacional é um dos espaços onde essa permanência se torna mais evidente. A desvalorização, por séculos, das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos contribuiu para o reforço de estigmas e para a invisibilização de contribuições fundamentais desses povos. Estudos, como os de Leme (2013), frisam que a cultura afro-brasileira é parte constitutiva da identidade nacional e que seu reconhecimento é elemento central para a construção de uma educação genuinamente antirracista. Pesquisas contemporâneas (Santos; Oliveira, 2021) igualmente destacam que a superação do racismo exige não apenas a implementação de políticas públicas, mas transformações profundas na mentalidade social, o que implica desnaturalizar privilégios e questionar as estruturas que perpetuam as desigualdades raciais.

Contudo, a resistência negra sempre se manteve presente como uma força histórica ininterrupta. Desde a organização dos quilombos e das irmandades religiosas até a emergência de movimentos culturais como o samba, o jongo e o maracatu, os sujeitos africanos e afro-brasileiros criaram formas de existência coletiva que resistiram à violência e recriaram identidades. Nas artes, nas festas, nas práticas linguísticas e nas religiões de matriz africana, observa-se uma potente continuidade histórica marcada pela inigualável capacidade de reinvenção. A trajetória de Machado de Assis representa um exemplo claro dessa luta por reconhecimento. Diversos estudos contemporâneos apontam que sua identidade negra foi, com frequência,

apagada pelo discurso historiográfico tradicional. A presença de Machado no centro do cânone literário brasileiro — mesmo em um ambiente marcado pelo elitismo racial — configura-se, por si só, como uma forma de resistência intelectual e expõe os limites das narrativas que buscam dissociar a produção cultural de seus contextos sociais e raciais.

Compreender a magnitude da presença africana na formação do Brasil implica, necessariamente, reconhecer que o racismo não é uma mera relíquia do passado, mas sim uma estrutura ativamente atuante. A luta antirracista, portanto, é a continuidade histórica da resistência dos povos africanos que, mesmo sob o peso das correntes escravistas, mantiveram viva a afirmação identitária. A valorização da cultura afro-brasileira, o fortalecimento de políticas de igualdade racial e a reformulação dos currículos escolares são medidas indispensáveis para a construção de uma sociedade que reconheça a complexidade de sua própria história e enfrente, de modo efetivo, os legados da colonialidade.

4 A ECONOMIA AÇUCAREIRA E A FORMAÇÃO DAS DESIGUALDADES BRASILEIRAS

A estrutura econômica e social do Brasil colonial foi profundamente determinada pelo sistema açucareiro, que se estabeleceu a partir do século XVI como o eixo primordial da produção voltada para a exportação. A implementação dessa monocultura, sustentada pelo trabalho escravizado e pela grande propriedade rural, não apenas definiu a organização econômica da colônia, mas também consolidou mecanismos de concentração de poder, desigualdade e dependência externa que persistem no Brasil contemporâneo. Como evidenciam os clássicos da interpretação do país, abordar as raízes do sistema açucareiro é fundamental para se compreenderem as bases das assimetrias sociais e regionais que caracterizam a sociedade brasileira até o presente.

Freyre (2003), ao analisar a constituição da sociedade açucareira, salienta que o engenho operava, simultaneamente, como uma unidade produtiva, política, familiar e cultural. Para o autor, o patriarcalismo gerado e reproduzido no seio dos engenhos estruturou relações hierárquicas que ultrapassaram a esfera econômica, atingindo os padrões de sociabilidade e organização familiar que moldaram vastos setores da vida social. O senhor de engenho, figura central desse universo, detinha poder econômico e político concentrado, exercendo domínio quase absoluto sobre trabalhadores escravizados, agregados, familiares e dependentes. A proeminência da casa-grande — e a violência estrutural da senzala — determinaram práticas de mando e obediência que perduraram por séculos e se mantiveram, sob diferentes roupagens, na experiência republicana.

A interpretação de Prado Jr. (2011) aprofunda esse diagnóstico ao acentuar que a colonização portuguesa foi orientada pela lógica intrínseca da exploração, e não pela edificação de uma sociedade autônoma. Segundo o autor, a economia açucareira nasceu “em função do comércio europeu”, de modo que a colônia foi organizada para suprir demandas externas, solidificando uma dependência que funcionou

como obstáculo à diversificação econômica e que gerou uma sociedade profundamente marcada por disparidades. Esse modelo de colonização de exploração, distinto do de povoamento, condicionou a formação de uma elite agrária focada no lucro imediato e a manutenção de uma massa de trabalhadores escravizados desprovida de acesso à terra, à cidadania e a direitos — essa dinâmica é essencial para explicar a persistência da concentração fundiária e das assimetrias regionais até hoje.

Sérgio Buarque de Holanda (1995) introduz a esse panorama o elemento cultural denominado “espírito aventureiro” do colonizador português. Essa mentalidade, voltada ao ganho rápido, à improvisação e à ausência de projetos estruturantes, contribuiu para o surgimento de uma sociedade caracterizada pelo personalismo, pela fragilidade institucional e pela escassa preocupação com o bem comum. Tal perspectiva reforçou um modelo de exploração que priorizava a acumulação privada e dificultava a criação de instituições capazes de promover a redistribuição ou o planejamento de longo prazo.

Além das esferas econômica e cultural, a economia açucareira apresentava especificidades técnicas notáveis. Conforme a análise de Beltrão (2013), o engenho colonial representava uma espécie de “manufatura imperfeita”, na qual se combinavam técnicas produtivas relativamente avançadas com a manutenção do trabalho escravo. Essa contradição inerente impediu o desenvolvimento de uma autonomia capitalista no Brasil, pois a modernização técnica coexistia com relações sociais arcaizantes, resultando em uma estrutura produtiva dependente e desigual. O progresso técnico não se traduzia em emancipação social, visto que a exploração da mão de obra escravizada permanecia como a base fundamental do sistema.

As permanências desse modelo no Brasil contemporâneo são inegáveis, manifestando-se na intensa concentração de terras, na desigualdade regional e na reprodução de estruturas econômicas marcadas por dependências externas. Os estados da região Nordeste, em particular aqueles cuja economia colonial foi fortemente balizada pela cana-de-açúcar, ainda enfrentam consequências diretas desse processo histórico, como o menor acesso a recursos, a pouca diversificação produtiva e as profundas desigualdades entre áreas urbanas e rurais. A experiência colonial, assim, não se encerra com o século XIX; ela está inscrita nas políticas públicas, nas formas de organização do trabalho e na configuração social brasileira.

Portanto, a economia açucareira deve ser compreendida não apenas como um padrão econômico, mas como uma formação social integral que estruturou relações de poder, padrões de desigualdade e formas de dominação que transcenderam a esfera econômica e se integraram às bases do Estado brasileiro. O patriarcalismo, o personalismo, a concentração fundiária e a lógica da exploração constituem heranças diretas desse período e continuam a influenciar os debates atuais sobre justiça social, desenvolvimento regional e democratização do acesso à terra e aos direitos.

5 DA COLÔNIA ÀS MOBILIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS: PERMANÊNCIAS DA RESISTÊNCIA POPULAR

As mobilizações populares no Brasil desenharam um arco histórico que atravessa séculos, conectando as conjurações e revoltas coloniais às manifestações sociais do século XXI. Embora separadas por temporalidades, contextos políticos e repertórios de ação diversos, essas experiências revelam continuidades estruturais marcantes: a desigualdade, a concentração de poder, as formas de repressão estatal e a busca coletiva por direitos, justiça e autonomia. Nesse sentido, para se entender a natureza das mobilizações atuais, é imperativo revisitar o passado colonial, reconhecendo que a resistência popular sempre foi uma força constitutiva da formação social brasileira.

No período colonial, as conjurações eram a expressão de insatisfações profundas frente à exploração portuguesa, às restrições econômicas e às desigualdades sociais. A Inconfidência Mineira (1789) e a Conjuração Baiana (1798) são dois marcos centrais dessa resistência. Apesar de partilharem a crítica ao domínio metropolitano, esses movimentos manifestavam interesses sociais distintos: enquanto a Inconfidência traduzia anseios da elite local por maior autonomia econômica e política, a Conjuração Baiana apresentava pautas mais amplas, que incluíam reivindicações de igualdade racial, redução das desigualdades e a abolição da escravidão. Como salienta Prado Jr. (2011), esses movimentos sinalizavam uma crescente consciência da condição colonial e evidenciavam a incompatibilidade dos interesses dos habitantes da colônia com os da metrópole.

A repressão, todavia, foi um elemento constante na história. Os líderes da Conjuração Baiana — em sua maioria negros, soldados, trabalhadores pobres e artesãos — foram executados publicamente, servindo como uma forma brutal de intimidação e controle social. Essa violência estatal evidencia o lugar subalternizado das camadas populares em uma sociedade cuja organização política se ergueu sobre hierarquias raciais e econômicas, e expõe uma lógica de coerção que se mantém atuante em diferentes momentos históricos. Eric Hobsbawm (1982) aponta a continuidade dessa dinâmica, ao observar que as revoltas populares representam momentos de ruptura na “normalidade da opressão”, quando a sociedade é forçada a confrontar a urgência da transformação.

No século XXI, surgem novas modalidades de mobilização, mas as motivações essenciais permanecem: a insatisfação com as desigualdades estruturais, a precarização das condições de vida, a exclusão política e a percepção generalizada de injustiça social. As Jornadas de Junho de 2013 configuraram um marco nesse ciclo mais recente. Iniciadas pelo Movimento Passe Livre como um protesto contra o aumento das tarifas de transporte público, elas se expandiram rapidamente para absorver um leque diversificado de reivindicações — desde o combate à corrupção até as críticas aos altos investimentos públicos destinados à Copa do Mundo — envolvendo milhares de pessoas em todo o país. As redes sociais

tiveram um papel crucial na articulação dessas manifestações, amplificando sua capilaridade e a diversidade das pautas.

A pesar de sua pluralidade, o ciclo de 2013 revelou contradições profundas. De um lado, segmentos progressistas defendiam a justiça social, a expansão de direitos e a democratização das instituições. De outro, grupos conservadores tentavam ressignificar as mobilizações para legitimar discursos antidemocráticos e, eventualmente, deflagrar processos de desestabilização política. Essa ambiguidade demonstra que o cenário da mobilização popular é um campo permeado por disputas simbólicas e políticas, onde interpretações divergentes competem pela hegemonia dos sentidos públicos.

A análise de Carvalho (2018) oferece uma contribuição particularmente relevante para este debate. Para o autor, a cidadania no Brasil foi construída “de baixo para cima”, por meio de lutas contínuas travadas por trabalhadores, negros, mulheres e camadas populares. Nesse contexto, as manifestações contemporâneas — assim como as conjurações e revoltas coloniais — devem ser entendidas como expressões vívidas da agência popular na edificação da vida política brasileira. Elas são, fundamentalmente, reivindicações por reconhecimento e inclusão em um país historicamente forjado pela exclusão.

As lutas dos trabalhadores também se mantêm como um eixo estruturante das mobilizações recentes. Debates sobre a precarização laboral, jornadas exaustivas — como a escala 6x1, amplamente criticada — e condições indignas de trabalho revelam a permanência de um sistema que, desde o período colonial, se organiza com base em profundas assimetrias entre capital e trabalho. A resistência trabalhista contemporânea, manifestada em greves, protestos e movimentos sociais, articula-se diretamente às desigualdades herdadas da formação colonial e escravocrata.

Movimentos sociais como o MST, MTST, MNU, coletivos feministas e organizações indígenas atualizam e dão prosseguimento a essa trajetória histórica de resistência. Ao denunciarem a violência institucional, disputarem territórios, reivindicarem direitos e confrontarem estruturas de poder, esses grupos demonstram que a mobilização popular é um elemento vital para a democracia. Tal qual nas conjurações do passado, as lutas contemporâneas não se limitam a questionar injustiças, mas propõem novos projetos de sociedade, expandindo os horizontes de participação e transformação.

Em síntese, ao correlacionar as experiências coloniais e contemporâneas, percebe-se que a resistência popular funciona como o fio condutor da história brasileira. Os repertórios de ação se transformam, mas as causas — desigualdade, exploração, ausência de direitos — persistem, evidenciando que a luta por reconhecimento e dignidade é parte estruturante da trajetória coletiva do país. A repressão, igualmente persistente, expõe o temor das elites frente ao povo organizado, enquanto cada mobilização, por sua vez, amplia a consciência política e reconfigura os sentidos da cidadania.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica brasileira expõe a permanência de estruturas de dominação que têm sua origem na experiência colonial e se prolongam até os dias atuais. Ao analisarmos as relações entre povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, elites coloniais, trabalhadores, camadas populares e movimentos sociais contemporâneos, torna-se inquestionável que a formação do país não pode ser entendida sem a devida consideração dos conflitos, resistências e disputas que moldaram — e continuam a moldar — a vida social.

A colonização portuguesa, marcada pela lógica implacável da exploração e pela imposição cultural, provocou rupturas profundas nos modos de vida indígenas, gerando violência física e simbólica, expropriação territorial e tentativas sistemáticas de apagamento identitário. No entanto, como atestam os estudos sobre o período e as análises recentes da atuação dos povos originários, essa violência nunca foi capaz de eliminar suas formas de resistência, as quais se manifestam tanto nas revoltas quanto nas práticas cotidianas de preservação da memória, da língua e da territorialidade (Cruz, 2017; Moraes; Ferreira; Sguarezi, 2021). Essa continuidade histórica nos permite compreender a razão pela qual a luta pela demarcação de terras e pelo reconhecimento cultural é um tema tão central nos debates atuais.

A escravidão africana, que serviu como base do sistema produtivo colonial, estruturou relações sociais e raciais que permanecem ativas na sociedade brasileira. As contribuições culturais africanas, conforme demonstrado por Freyre (2003) e Leme (2013), são constitutivas da identidade nacional, mas foram historicamente invisibilizadas por um modelo de sociabilidade que perpetua desigualdades e marginalizações. O racismo estrutural, conforme a conceituação de Almeida (2019), prova que a herança da escravidão não é confinada ao passado, mas organiza o presente ao instituir hierarquias que impactam o acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento.

Por sua vez, a economia açucareira, mantida pelo trabalho escravizado e pela grande propriedade, consolidou uma elite agrária concentradora e um padrão de desenvolvimento desigual que se evidencia até no Brasil contemporâneo. As interpretações de Prado Jr. (2011), Holanda (1995) e Beltrão (2013) convergem ao indicar que o modelo de colonização de exploração legou a concentração fundiária, a dependência econômica e a fragilidade institucional — marcas que, até hoje, influenciam debates cruciais sobre justiça social, reforma agrária e desigualdades regionais.

A resistência popular, nesse panorama, funciona como o fio condutor mais duradouro dessa história. Das conjurações coloniais às mobilizações sociais do século XXI, grupos variados expressaram seu inconformismo diante da exploração, da exclusão e da violência. As Jornadas de Junho de 2013, as lutas dos trabalhadores e as reivindicações de movimentos como MST, MTST, MNU e organizações indígenas atualizam de forma contundente a agência das camadas populares e sua centralidade na disputa pelos rumos da democracia brasileira. Como destaca Carvalho (2018), a cidadania no país foi efetivamente construída “de baixo para cima”, através da ação coletiva de sujeitos historicamente subalternizados.



Ao articular esses quatro eixos temáticos — resistência indígena, cultura e racismo estrutural, economia açucareira e desigualdades, e mobilizações populares — este trabalho evidencia que a história do Brasil é definida por tensões contínuas entre poder e resistência. Se a colonialidade se apresenta como uma força estruturante das desigualdades, a resistência se manifesta como uma potência histórica capaz de reorganizar identidades, recriar práticas sociais e reconfigurar horizontes de luta. O reconhecimento dessas dinâmicas é vital para a compreensão dos desafios do presente. As disputas por terra, a luta antirracista, as mobilizações populares e os debates sobre desigualdade e democracia não são fenômenos isolados, mas, sim, expressões contemporâneas de trajetórias históricas de longa duração. Ao colocar o passado no centro da reflexão sobre o presente, torna-se viável construir análises mais robustas e críticas, aptas a iluminar caminhos em direção a uma sociedade verdadeiramente plural, justa e democrática, onde povos originários, populações negras e camadas populares não apenas lutem para existir, mas ocupem plenamente os espaços de decisão e reconhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- BELTRÃO, Gabriel Magalhães. *A economia colonial e a particularidade da manufatura açucareira*. Maceió: UFAL, 2013.
- CARNEIRO, Maristela. *História do Brasil: do início da colonização às conjurações*. Curitiba: IESDE, 2017.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CRUZ, Teresa Almeida. Os processos de lutas e resistências dos povos indígenas do Brasil. *Revista Sures*, n. 9, p. 145-163, fev. 2017. Disponível em: <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures>.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. 48. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- HOBBSBAWM, Eric. *Rebeldes primitivos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LEME, Adinéia da Silva. *Cultura afro-brasileira: as contribuições da cultura afro-brasileira na formação da identidade cultural do povo brasileiro*. Assunção (Paraguai): Universidade San Carlos, 2013.
- MORAES, Nelson Russo de; FERREIRA, Luciana Rodrigues; SGUAREZI, Sandro Benedito. Memória, história e desafios de povos originários e comunidades tradicionais na contemporaneidade. *Patrimônio e Memória*, v. 17, n. 1, p. 1-8, jan./jul. 2021. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br>.
- PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. 23. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SANTOS, André dos; OLIVEIRA, Renata de. Racismo estrutural no Brasil. *Revista Dialnet*, n. 18, 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SILVA, Franciane de. *A cultura afro-brasileira e o combate ao racismo no espaço escolar*. 2023.

**TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NAS COMPRAS PÚBLICAS E REDUÇÃO DE CUSTOS
MUNICIPAIS: EVIDÊNCIAS COMPARADAS ENTRE PORTUGAL E BRASIL****DIGITAL TRANSFORMATION IN PUBLIC PROCUREMENT AND REDUCTION OF
MUNICIPAL COSTS: COMPARATIVE EVIDENCE BETWEEN PORTUGAL AND BRAZIL** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-031>**Alex Salviano da Silva**

Universidade de Brasília (UNB)

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4562726890868652>**RESUMO**

A transformação digital das compras públicas tem se consolidado como uma das estratégias mais eficientes para promover transparência, reduzir custos, aprimorar processos e fortalecer a governança pública. Portugal e Brasil, embora com ritmos distintos de implementação, avançam na digitalização de seus sistemas de contratação e na adoção de plataformas eletrônicas, catálogos digitais e sistemas integrados de gestão. Este artigo analisa comparativamente os modelos de compras públicas digitais em ambos os países, destacando seus marcos normativos, os instrumentos tecnológicos utilizados e seus impactos sobre a eficiência econômica municipal. A partir de uma pesquisa qualitativa e documental, observa-se que a digitalização possibilita ganhos significativos, como redução de preços finais, economia de tempo, mitigação de riscos de corrupção e maior uniformidade de procedimentos. Conclui-se que Portugal apresenta maior maturidade digital, enquanto o Brasil possui potencial expressivo para evolução após a implementação do Portal Nacional de Contratações Públicas (PNCP).

Palavras-chave: Compras públicas digitais; Governança; Eficiência econômica; Transformação digital; Portugal; Brasil.

ABSTRACT

Digital transformation in public procurement has become an effective strategy for improving transparency, reducing costs, enhancing administrative processes, and strengthening public governance. Portugal and Brazil, although in different implementation stages, have advanced in the digitalization of their procurement systems and in adopting e-procurement platforms, digital catalogues and integrated management tools. This article provides a comparative analysis of digital public procurement models in both countries, focusing on regulatory frameworks, technological instruments, and their impacts on municipal economic efficiency. Based on qualitative and documentary research, findings indicate that digitalization contributes significantly to reduced prices, time savings, risk mitigation, and standardization of procurement processes. The study concludes that Portugal exhibits higher digital maturity, while Brazil shows substantial potential for improvement through the National Public Procurement Portal (PNCP).

Keywords: Digital public procurement; Governance; Economic efficiency; Digital transformation; Portugal; Brazil.

1 INTRODUÇÃO

A transformação digital no setor público representa uma mudança paradigmática na maneira como governos planejam, executam e monitoram políticas públicas. A digitalização atinge todas as esferas da administração, sendo especialmente relevante nas contratações públicas, que movimentam entre 10% e 20% do PIB nacional em diversos países (OCDE, 2023). Em razão desse volume expressivo, a eficiência das compras governamentais afeta diretamente a sustentabilidade fiscal e a qualidade dos serviços ofertados à população.

No Brasil, a Nova Lei de Licitações e Contratos Administrativos (Lei nº 14.133/2021) consolidou a digitalização como princípio e como instrumento de governança. O Portal Nacional de Contratações Públicas (PNCP) passou a centralizar informações, padronizar procedimentos e reduzir assimetrias entre entes federativos. Já Portugal, desde 2009, adota o e-procurement como meio exclusivo para a maioria das contratações públicas, por meio do Código dos Contratos Públicos (CCP) e de plataformas certificadas.

Ambos os países reconhecem a digitalização como estratégia de geração de eficiência econômica, especialmente em nível municipal, onde a escassez de recursos e a necessidade de agilidade na contratação demandam soluções tecnológicas capazes de otimizar processos, ampliar concorrência e reduzir preços.

O presente estudo tem como objetivo analisar de forma comparada o papel da transformação digital na redução de custos municipais em Portugal e no Brasil. Parte-se da hipótese de que sistemas eletrônicos de compras, quando integrados, padronizados e acompanhados de governança adequada, produzem economias diretas (redução de preços), indiretas (redução de erros e retrabalho) e estruturais (melhoria da gestão fiscal).

O artigo segue a estrutura do modelo enviado: introdução, revisão de literatura, metodologia, resultados e discussão, conclusão e recomendações.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NO SETOR PÚBLICO

A transformação digital envolve a incorporação sistemática de tecnologias emergentes para melhorar a capacidade operacional e estratégica do Estado. Não se trata apenas de informatizar processos, mas de redesenhar estruturas, fluxos de trabalho e modelos de governança (Mergel; Edelman; Haug, 2019).

Segundo a OCDE (2023), governos digitais modernos precisam:

- integrar plataformas;
- compartilhar dados de forma segura;
- simplificar processos;

- promover interoperabilidade;
- fomentar transparência e participação social.

No Brasil, iniciativas como a Plataforma gov.br, o Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e o PNCP exemplificam essa evolução. Em Portugal, o plano “Portugal Digital” e o Sistema de Certificação de Plataformas Eletrônicas consolidaram a administração digital como política de Estado.

2.2 COMPRAS PÚBLICAS DIGITAIS

As compras públicas digitais (e-procurement) referem-se ao uso de plataformas tecnológicas para realizar todas as etapas da contratação, desde o planejamento até a gestão contratual.

Conforme Arrowsmith (2021), as principais vantagens incluem:

- aumento da concorrência;
- rapidez e padronização;
- maior controle e rastreabilidade;
- combate à corrupção;
- economia de recursos.

Em Portugal, plataformas como VORTAL e ANOGOV seguem padrões europeus de interoperabilidade. No Brasil, o PNCP tornou-se ferramenta obrigatória para publicações, mas a execução ainda depende de sistemas estaduais e municipais diversos.

2.3 EFICIÊNCIA ECONÔMICA E REDUÇÃO DE CUSTOS

A eficiência nas compras públicas depende de:

- planejamento e estimativas corretas;
- padronização;
- competitividade;
- mecanismos de controle;
- uso estratégico de dados.

A digitalização fortalece todos esses elementos ao reduzir erros humanos, automatizar tarefas repetitivas e permitir análises avançadas.

Estudos da União Europeia (EC, 2022) apontam economias de 5% a 20% nos municípios que passam do modelo tradicional para o totalmente eletrônico.

No Brasil, relatórios do TCU (2022) indicam que municípios que utilizam pregão eletrônico reduzem custos médios em até 22%.

2.4 EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS DE GOVERNANÇA DIGITAL

A literatura internacional destaca:

- **União Europeia** – diretivas orientam o uso obrigatório de e-procurement;
- **Estônia** – referência mundial em governo digital e integração total de sistemas;
- **Portugal** – pioneiro na obrigatoriedade de plataformas certificadas;
- **Brasil** – em processo de consolidação com a Lei 14.133/2021.

Essas experiências reforçam que maturidade institucional e digital caminham juntas.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota abordagem **qualitativa, exploratória e descritiva**, articulada a partir de:

- análise documental;
- revisão de literatura;
- comparação crítica entre marcos legais e plataformas digitais de Portugal e Brasil.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foram analisados:

- leis, decretos e portarias;
- relatórios de órgãos de controle;
- estudos da OCDE, União Europeia, TCU, IGF e Banco Mundial;
- documentos oficiais dos governos municipais.

O período analisado concentrou-se entre 2018 e 2024.

3.2 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Os critérios utilizados foram:

1. **Maturidade digital** – interoperabilidade, automação, uso de dados.
2. **Eficiência econômica** – redução de custos diretos e indiretos.
3. **Governança** – mecanismos de controle, transparência e integridade.
4. **Capacidade institucional** – formação dos servidores e suporte tecnológico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 DIAGNÓSTICO DO CENÁRIO BRASILEIRO

O Brasil vive um momento de transição normativa e tecnológica. A Lei 14.133/2021 tornou obrigatórias:

- plataformas digitais;
- planejamento eletrônico;
- padronização;
- uso do PNCP.

Entretanto, dados do MGI (2023) mostram que:

- apenas 28% dos municípios utilizam sistemas integrados;
- 60% ainda executam parte dos processos manualmente;
- há grande desigualdade entre regiões.

O pregão eletrônico ainda é a modalidade mais eficiente, gerando economia média entre 15% e 22% (TCU, 2022).

Os principais desafios são:

- falta de capacitação dos servidores;
- dificuldades de conexão em municípios pequenos;
- resistência cultural;
- multiplicidade de sistemas locais.

4.2 DIAGNÓSTICO DO CENÁRIO PORTUGUÊS

Portugal apresenta alto grau de maturidade digital em compras públicas:

- desde 2009 o e-procurement é obrigatório;
- plataformas eletrônicas certificadas garantem qualidade;
- o CCP é considerado um dos mais completos da UE.

Relatórios da Comissão Europeia (2022) indicam que Portugal:

- alcança economias médias entre 10% e 18%;
- possui elevado nível de transparência;
- apresenta baixo custo operacional em processos digitais.

Desafios ainda existentes:

- complexidade normativa;
- dependência de fornecedores tecnológicos;
- necessidade contínua de capacitação.

4.3 COMPARAÇÃO CRÍTICA PORTUGAL X BRASIL

Critério	Portugal	Brasil
Maturidade Digital	Alta	Média/baixa (variável por região)
Plataforma central	Sim (plataformas certificadas)	Sim (PNCP), mas em consolidação
Redução de custos	10–18%	15–22% em pregões
Transparência	Elevada	Em evolução
Capacitação	Estruturada	Fragmentada
Interoperabilidade	Alta	Baixa

Portugal está mais consolidado; o Brasil tem maior potencial devido ao tamanho do mercado e ao PNCP.

4.4 PROPOSTAS DE MELHORIA

Brasil:

- ampliar capacitação obrigatória;
- integrar sistemas locais ao PNCP;
- fortalecer governança municipal;
- padronizar catálogos de materiais;
- estimular compras compartilhadas.

Portugal:

- atualizar o CCP para simplificação;
- ampliar interoperabilidade com outras bases de dados;
- reduzir dependência de operadores privados.

5 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

A transformação digital das compras públicas é um vetor essencial de eficiência econômica e sustentabilidade fiscal. Portugal demonstra maturidade avançada, fruto de políticas estáveis e plataformas certificadas. O Brasil, por sua vez, encontra-se em fase de evolução acelerada, com grande potencial de melhoria após a implementação do PNCP.

Ambos os países enfrentam desafios relativos à capacitação, interoperabilidade e governança, mas o impacto positivo da digitalização é incontestável: redução de custos, maior competitividade, mitigação de riscos e melhoria da gestão pública municipal. Recomenda-se:

- fortalecimento contínuo da formação técnica;



- integração de sistemas;
- padronização de procedimentos;
- uso de analytics e IA;
- monitoramento sistemático da eficiência.

REFERÊNCIAS

Arrowsmith, S. (2021). Public Procurement: Principles, Categories and Methods. Oxford University Press. Disponível em file:///home/alex/Downloads/10.4324_9781003023470_previewpdf.pdf. Acesso em 10 nov 2025.

Comissão Europeia. (2022). Public Procurement Indicators 2022. Brussels. Disponível em https://single-market-economy.ec.europa.eu/single-market/public-procurement/studies-and-expert-groups_en. Acesso em 9 nov 2025.

European Commission. (2020). Public Procurement for a Better Environment. Disponível em https://green-forum.ec.europa.eu/green-business/green-public-procurement_en. Acesso em 10 nov 2025.

IGF – Inspeção-Geral de Finanças. (2021). Relatório de Auditoria às Compras Públicas em Portugal. Disponível em <https://igf.gov.pt/system/files/documentos/principal/instrumentos-gestao-e-outros-instrumentos/relatorio-de-actividades-2021.pdf>. Acesso em 11 nov 2025.

MGI – Ministério da Gestão e Inovação. (2023). Painel de Compras Públicas do Brasil. Disponível em <https://www.gov.br/compras/pt-br>. Acesso em 12 nov 2025.

Mergel, I.; Edelmann, N.; Haug, N. (2019). Digital Transformation of Public Administration. Government Information Quarterly. Disponível em <https://www.sciarp.org/reference/referencespapers?referenceid=3512055>. Acesso em 11 nov 2025.

OCDE. (2023). Government at a Glance. Paris. Disponível em https://www.oecd.org/en/publications/government-at-a-glance-2023_3d5c5d31-en.html. Acesso em 8 nov 2025.

TCU – Tribunal de Contas da União. (2022). Relatório de Eficiência das Compras Públicas. Disponível em <https://www.periodicos.uff.br/revistaeas/article/view/65225>. Acesso em 10 nov 2025.

VORTAL. (2023). Annual Procurement Efficiency Report. Lisboa. Disponível em: <https://www.vortal.biz/reports-and-whitepapers/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR INFANTIL: ESTRATÉGIAS LÚDICAS E EDUCATIVAS NO CENTRO DRA. LOTUFO MANZANO**PROMOTING CHILD WELL-BEING: RECREATIONAL AND EDUCATIONAL STRATEGIES AT THE DRA. LOTUFO MANZANO CENTER** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-032>**Ana Eduarda Magalhães Leite**

Discente de Medicina da Afya Porto Nacional-To

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6249577594562867>E-mail: annaeduardab24@gmail.com**Gabriel Paiva de Souza**

Discente de Medicina da Afya Porto Nacional-To

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6129666755261231>E-mail: gabrielpds2006@gmail.com**Isadora Gatto**

Discente de Medicina da Afya Porto Nacional-To

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4379134201360757>E-mail: isadora.gatto2005@gmail.com**Júlia Rocha Gonçalves**

Discente de Medicina da Afya Porto Nacional-To

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9565627834633423>E-mail: jugoncalves1011@gmail.com**Kamilla Victória Nonato Soares Silva**

Discente de Medicina da Afya Porto Nacional-To

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0285117469807374>E-mail: kamillavictoria222@gmail.com**Leonardo Oliveira Frederice**

Discente de Medicina da Afya Porto Nacional-To

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7798030908686508>E-mail: leo29frederice@gmail.com**Lédina Duarte de Souza Costa**

Discente de Medicina da Afya Porto Nacional-To

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8167477164915288>E-mail: ledinaduarte2@gmail.com**Lívia Vitória Ferreira Araujo**

Discente de Medicina da Afya Porto Nacional-To

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7703-7723>E-mail: liviavitoriaraaaraujo@gmail.com



Maria Clara Souza Costa

Discente de Medicina da Afya Porto Nacional-To
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8085826843257091>
E-mail: mariaclarasouzacostaa@gmail.com

Maria Luiza Almeida Ayres Arruda

Discente de Medicina da Afya Porto Nacional-To
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1151888328787717>
E-mail: marialuizaalmeidaayres@gmail.com

Pamylla Maia Rosal Alves

Discente de Medicina da Afya Porto Nacional-To
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0575166720114324>
E-mail: pamyllamaiar@gmail.com

Rebeca Marques de Resende Moura

Discente de Medicina da Afya Porto Nacional-To
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1220047272103151>
E-mail: marquesrebeca69@gmail.com

Victor Higor Oliveira Veras

Discente de Medicina da Afya Porto Nacional-To
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8131810534543608>
E-mail: verasvictorhigor@gmail.com

Sara Janai Corado Lopes

Professora, mestranda do Programa de pós-graduação em Ensino, Ciências e Saúde (PPGECS-UFT)
Afya Porto Nacional, Tocantins
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5814-6158>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3199193467116521>
E-mail: sara.janai@afya.com.br

RESUMO

A promoção do bem-estar infantil constitui uma das principais preocupações contemporâneas, especialmente diante dos desafios emocionais e sociais enfrentados pelas crianças em seu processo de desenvolvimento. Crianças que têm acesso a ambientes seguros, a estímulos educativos e a atividades lúdicas apresentam maior autoestima, resiliência e habilidades de interação social, fatores que impactam diretamente sua aprendizagem e qualidade de vida. Objetivo: promover o bem-estar infantil por meio da implementação de estratégias lúdicas e educativas desenvolvidas no Centro Dra. Lotufo Manzano, visando estimular o desenvolvimento integral das crianças e fortalecer aspectos emocionais, cognitivos e sociais no contexto das práticas de cuidado e educação. Metodologia: O projeto foi conduzido como uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, envolvendo acadêmicos dos cursos de Medicina, Odontologia e Enfermagem da Afya Porto Nacional. As atividades ocorreram no período matutino, incluíram brincadeiras, jogos, oficinas, leituras e atendimentos básicos de saúde, com o objetivo de estimular o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. Resultados e Discussão: Os resultados demonstraram engajamento e satisfação dos participantes, evidenciando o impacto positivo das práticas lúdicas na autoestima e socialização infantil. Além disso, observou-se o aprimoramento de competências como empatia, trabalho em equipe e comunicação entre os acadêmicos, fortalecendo o compromisso social da universidade. Conclusão: Conclui-se que iniciativas interdisciplinares e humanizadas são fundamentais para promover transformações sociais, ampliar a consciência crítica dos futuros profissionais e fortalecer o papel da

extensão universitária como elo entre o conhecimento científico e as demandas reais da comunidade. Nessa perspectiva, as estratégias lúdicas, como brincadeiras, jogos e oficinas, configuram-se como recursos pedagógicos eficazes para estimular o aprendizado significativo, fortalecer valores humanos e favorecer o desenvolvimento integral das crianças, unindo educação, saúde e cidadania em um mesmo propósito formativo.

Palavras-chave: Bem-estar infantil; Atividades lúdicas; Vulnerabilidade social; Formação humanizada; Extensão universitária.

ABSTRACT

Promoting children's well-being is one of the main contemporary concerns, especially in view of the emotional and social challenges faced by children in their development process. Children who have access to safe environments, educational stimuli, and recreational activities have higher self-esteem, resilience, and social interaction skills, factors that directly impact their learning and quality of life. Objective: to promote child welfare through the implementation of recreational and educational strategies developed at the Dr. Lotufo Manzano Center, aiming to stimulate the integral development of children and strengthen emotional, cognitive, and social aspects in the context of care and education practices. Methodology: The project was conducted as a descriptive qualitative research study, involving students from the Medicine, Dentistry, and Nursing courses at Afya Porto Nacional. The activities took place in the morning and included games, workshops, readings, and basic health care, with the aim of stimulating the cognitive, affective, and social development of children. Results and Discussion: The results demonstrated high engagement and satisfaction among participants, highlighting the positive impact of playful practices on children's self-esteem and socialization. In addition, improvements were observed in skills such as empathy, teamwork, and communication among students, strengthening the university's social commitment. Conclusion: It is concluded that interdisciplinary and humanized initiatives are fundamental to promoting social change, expanding the critical awareness of future professionals, and strengthening the role of university extension as a link between scientific knowledge and the real demands of the community. From this perspective, playful strategies, such as games and workshops, are effective pedagogical resources for stimulating meaningful learning, strengthening human values, and promoting the integral development of children, uniting education, health, and citizenship in the same formative purpose.

Keywords: Child welfare; Recreational activities; Social vulnerability; Humanized education; University extension.

1 INTRODUÇÃO

A infância constitui uma fase crucial do desenvolvimento humano, durante a qual se consolidam as bases cognitivas, afetivas, sociais e físicas que influenciam a trajetória de vida do indivíduo. Nesse período, experiências de aprendizagem, socialização e lazer desempenham papel central na formação da personalidade, no desenvolvimento da linguagem, na construção de vínculos e na promoção de competências socioemocionais. Garantir condições adequadas para o desenvolvimento infantil, portanto, é essencial não apenas para a saúde física, mas também para o bem-estar integral da criança. (Berk, 2021)

A promoção do bem-estar infantil constitui uma das principais preocupações contemporâneas, especialmente diante dos desafios emocionais e sociais enfrentados pelas crianças em seu processo de desenvolvimento. Desde os primeiros anos de vida, elas são expostas a diversos estímulos e experiências que influenciam de forma direta sua saúde emocional e mental. Aspectos como a convivência escolar, a qualidade das relações familiares e o uso precoce de tecnologias digitais podem gerar impactos significativos no comportamento e na adaptação social da criança (Rocha; Vechia; Martins, 2024).

Além disso, promover o bem-estar infantil vai muito além da simples ausência de doenças ou de problemas psicológicos. Trata-se de garantir um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, no qual as crianças tenham oportunidades de desenvolver plenamente suas potencialidades cognitivas, afetivas e sociais, favorecendo uma infância saudável e equilibrada (Rocha; Vechia; Martins, 2024).

Organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), reconhecem que o brincar e o acesso a uma educação de qualidade constituem direitos humanos fundamentais. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) estabelece que toda criança tem direito ao descanso, ao lazer, à recreação e a atividades culturais, assim como ao acesso a uma educação que promova seu desenvolvimento pleno. Nesse sentido, políticas públicas e iniciativas comunitárias que assegurem oportunidades de aprendizagem e de lazer não apenas atendem a normas internacionais, mas contribuem de forma significativa para o crescimento saudável e equilibrado das crianças.

O bem-estar infantil, portanto, transcende a mera ausência de doenças, abrangendo dimensões emocionais, cognitivas, sociais e afetivas. Crianças que têm acesso a ambientes seguros, a estímulos educativos e a atividades lúdicas apresentam maior autoestima, resiliência e habilidades de interação social, fatores que impactam diretamente sua aprendizagem e qualidade de vida. O cuidado integral da criança exige, assim, uma abordagem que considere não apenas aspectos físicos, mas também experiências significativas que favoreçam seu desenvolvimento global e sua formação como indivíduo pleno. (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2025)

No contexto brasileiro, persistem desafios sociais relevantes que impactam o desenvolvimento infantil. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) indicam que 27,6% dos

domicílios vivem em situação de insegurança alimentar, o que compromete diretamente o crescimento, a aprendizagem e a saúde emocional das crianças. Em municípios como Porto Nacional – TO, essas vulnerabilidades tornam-se ainda mais evidentes, evidenciando a necessidade de ações articuladas que promovam a proteção, à saúde e a educação infantil, garantindo a equidade de oportunidades para o pleno desenvolvimento de todas as crianças.

A escolha do tema justifica-se pela relevância de promover o bem-estar infantil a partir de ações concretas desenvolvidas no Centro Dra. Lotufo Manzano, espaço que atua diretamente na atenção integral à criança. Nesse contexto, o uso de estratégias lúdicas e educativas representa um instrumento eficaz para favorecer o desenvolvimento emocional, cognitivo e social, fortalecendo vínculos afetivos e o aprendizado por meio da brincadeira e da convivência. (Soares, et al 2024).

Considerando que o brincar é um direito garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e reconhecido como prática promotora de saúde pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a adoção de metodologias interativas e criativas contribui para a construção de ambientes acolhedores e estimulantes, que respeitam as particularidades de cada criança. Assim, a pesquisa justifica-se por buscar compreender e valorizar experiências pedagógicas e terapêuticas que favorecem o desenvolvimento integral e o equilíbrio emocional das crianças atendidas pelo Centro, reforçando o compromisso institucional com a promoção da saúde e da qualidade de vida infantil. O objetivo deste trabalho é promover o bem-estar infantil por meio da implementação de estratégias lúdicas e educativas desenvolvidas no Centro Dra. Lotufo Manzano, visando estimular o desenvolvimento integral das crianças e fortalecer aspectos emocionais, cognitivos e sociais no contexto das práticas de cuidado e educação.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, desenvolvida como atividade extensionista vinculada ao curso de Medicina da Afya Porto Nacional. O estudo visa promover o bem-estar infantil e fortalecer vínculos comunitários, articulando ensino, serviço e sociedade por meio de práticas lúdicas e educativas.

2.1 LOCAL DO ESTUDO

A ação foi realizada no Centro das Crianças Dra. Heloisa Lotufo Manzano, localizado no setor Parque Eldorado, município de Porto Nacional - TO.

2.2 PÚBLICO-ALVO

O público-alvo englobou crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, atendidos regularmente pela instituição, totalizando cerca de 200 participantes, além das 15 famílias que receberam



apoio alimentar durante a ação. A equipe voluntária foi composta por acadêmicos dos cursos de Medicina, Odontologia e Enfermagem da Afya Porto Nacional, sob supervisão docente, contando com o apoio da equipe institucional e parceiros locais.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A intervenção foi realizada no dia 04 de outubro de 2025, em turno único matutino, e organizada em duas etapas principais:

2.3.1 Acolhimento e Interação Inicial

As crianças foram recebidas com música ambiente, brincadeiras e dinâmicas coletivas, visando promover a socialização e o vínculo afetivo entre participantes e acadêmicos. Nesse momento, foram desenvolvidas atividades de aproximação e reconhecimento do espaço, criando um ambiente de confiança e acolhimento.

2.3.2 Atividades Lúdicas e Recreativas

Após o acolhimento, as crianças participaram de diversas brincadeiras e oficinas simultâneas, como pintura facial, leitura de histórias infantis, pula-pula, piscina de bolinhas, cinema, ping pong e danças.

Também houve atendimento da equipe de Enfermagem, com aferição da pressão arterial, teste de glicemia, medidas de peso, altura e orientações. Ao final das atividades, foi servido um lanche coletivo, composto por cachorro-quente, algodão doce e refrigerante, promovendo um momento de convivência e confraternização. As ações buscaram integrar aprendizado, ludicidade e cuidado, valorizando a infância como fase essencial do desenvolvimento humano e contribuindo para o fortalecimento da autoestima e do convívio social das crianças atendidas.

2.4 RECURSOS UTILIZADOS

Foram utilizados diversos materiais recreativos e educativos, como brinquedos infláveis, bolas, livros infantis, papéis, materiais recicláveis e equipamentos de som. A infraestrutura e parte dos materiais foram cedidos pelo Centro Dra. Heloisa Lotufo Manzano e pela Afya Porto Nacional, com apoio de parceiros locais.

2.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos resultados ocorreu de forma qualitativa e descritiva, a partir das observações diretas dos acadêmicos durante a realização das atividades e do registro fotográfico da ação. Foram avaliados aspectos como engajamento, interação social, alegria e participação das crianças nas

diferentes atividades, buscando compreender o impacto da vivência na promoção do bem-estar infantil e na interação comunitária.

2.6 ASPECTOS ÉTICOS

Todas as atividades foram realizadas em conformidade com os princípios éticos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), garantindo o respeito, a segurança e a integridade das crianças participantes. O registro de imagens ocorreu mediante autorização prévia da instituição e acompanhamento da equipe responsável. A experiência extensionista possibilitou aos acadêmicos o desenvolvimento de competências humanas e profissionais, como empatia, comunicação, trabalho em equipe e escuta ativa. Além disso, favoreceu a integração entre teoria e prática, fortalecendo o compromisso social e o olhar humanizado para o cuidado infantil em contextos de vulnerabilidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência realizada no Centro das Crianças Dra. Heloísa Lotufo Manzano evidencia a importância das ações extensionistas voltadas à promoção do bem-estar infantil, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social. As atividades lúdicas e educativas mostraram-se instrumentos eficazes para estimular o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, além de fortalecer vínculos entre os participantes e a comunidade local. De acordo com Vygotsky (1998), o brincar constitui-se em uma ferramenta essencial para o aprendizado, pois possibilita à criança desenvolver a imaginação, a linguagem e a sociabilidade.

Nessa perspectiva, as estratégias lúdicas, como as brincadeiras, jogos e oficinas, também favoreceram o aprendizado e a socialização. Segundo Kishimoto (2010), o lúdico é um meio de expressão e interação que contribui para a construção de valores e para o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, o uso de atividades recreativas vai além do entretenimento, assumindo papel educativo e terapêutico no processo de formação infantil.

A ação extensionista realizada no Centro das Crianças Dra. Heloísa Lotufo Manzano, em Porto Nacional (TO), possibilitou uma vivência concreta de promoção do bem-estar infantil por meio de práticas lúdicas e educativas, reforçando a integração entre ensino, serviço e comunidade. Durante a atividade, observou-se o engajamento ativo das crianças e adolescentes, que participaram com entusiasmo das dinâmicas, brincadeiras e oficinas propostas. O ambiente festivo e acolhedor favoreceu a criação de vínculos afetivos entre os participantes, os acadêmicos e a equipe da instituição, promovendo momentos de alegria, descontração e socialização.

As atividades lúdicas e recreativas como pintura facial, contação de histórias, dança e brincadeiras coletivas mostraram-se eficazes para estimular a expressão de sentimentos e fortalecer a autoestima das

crianças. Tais experiências demonstraram o potencial transformador do brincar como ferramenta educativa e terapêutica, conforme afirmam Kishimoto (2010) e Vygotsky (1998), para quem a brincadeira constitui um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De modo semelhante, Bodrova (2023) e Xie et al. (2025) reforçam que atividades lúdicas estruturadas contribuem para o aprimoramento das competências socioemocionais, especialmente no que se refere à regulação emocional, empatia e cooperação.

A escolha pelas atividades lúdicas fundamenta-se na compreensão de que, ao desenvolver determinadas habilidades cognitivas e sociais por meio do brincar, a criança tende a consolidar e preservar esses aprendizados de forma duradoura. O ato de brincar constitui, portanto, um espaço privilegiado para a formação de conceitos, onde ocorre a aprendizagem significativa. De acordo com Negrine (1994), as experiências lúdicas exercem influência decisiva no desenvolvimento integral da criança, uma vez que suas dimensões cognitiva, afetiva, motora e social estão interligadas e se complementam de maneira indissociável.

A presença dos acadêmicos dos cursos de Medicina, Enfermagem e Odontologia proporcionou uma vivência interprofissional enriquecedora, aproximando a universidade da realidade social local. Essa integração entre diferentes áreas do conhecimento ampliou a compreensão sobre o cuidado integral à infância, articulando dimensões biológicas, psicológicas e sociais. Durante as ações de aferição de pressão arterial, teste de glicemia e orientações em saúde, foi possível observar o interesse das crianças em compreender seu próprio corpo e hábitos saudáveis, o que reflete a importância das práticas educativas na construção da autonomia e do autocuidado desde a infância.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (2021), a promoção da saúde infantil deve contemplar aspectos físicos, mentais e sociais, assegurando oportunidades para o desenvolvimento pleno. Nesse contexto, a intervenção proposta demonstrou potencial para estimular o autocuidado, a autoestima e o sentimento de pertencimento, reforçando o papel das práticas lúdico-educativas como ferramentas essenciais na formação de crianças mais seguras, participativas e emocionalmente equilibradas.

A análise qualitativa dos registros e observações diretas evidenciou aumento na interação social e no sentimento de pertencimento entre os participantes. Crianças mais tímidas inicialmente passaram a interagir com os colegas e com os acadêmicos ao longo das atividades, indicando que o ambiente lúdico promoveu segurança emocional e fortalecimento de laços comunitários. Esses achados dialogam com Soares et al. (2024) e Rocha et al. (2024), que destacam o papel das práticas lúdicas na promoção da saúde mental e no estímulo ao bem-estar psicossocial infantil, sobretudo em contextos de vulnerabilidade.

Além dos benefícios diretos às crianças, a experiência teve impacto formativo relevante para os acadêmicos participantes. A vivência extensionista favoreceu o desenvolvimento de competências como empatia, comunicação, responsabilidade social e trabalho em equipe, habilidades essenciais à formação de

profissionais humanizados, conforme preconizado pela Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) e pelos princípios pedagógicos de Paulo Freire (1996). O contato com a comunidade e a prática de ações solidárias fortaleceram a visão ética e cidadã dos estudantes, reafirmando o papel social da universidade como promotora de transformação e inclusão.

Além da dimensão pedagógica, o projeto reforça a relevância da integração entre ensino, serviço e comunidade, princípio que orienta as ações de extensão universitária. Segundo a Política Nacional de Extensão Universitária (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, 2012), a extensão é um processo educativo, cultural e científico que articula o conhecimento acadêmico às demandas sociais, promovendo a transformação mútua entre universidade e sociedade.

Conforme Xie et al. (2025), o uso de atividades lúdicas estruturadas favorece a regulação emocional e a interação social entre crianças em idade pré-escolar. Da mesma forma, Bodrova (2023) ressalta que o brincar organizado promove não só o desenvolvimento cognitivo, mas também os domínios afetivo e social, fortalecendo vínculos e aprendizagens em contextos de convivência.

A observação do envolvimento, da curiosidade e da alegria demonstradas pelas crianças nas atividades desenvolvidas no Centro Dra. Lotufo Manzano evidencia o impacto positivo das estratégias lúdicas e educativas na promoção do bem-estar emocional e social. As interações mediadas pelo brincar revelaram-se eficazes para estimular vínculos afetivos, expressar sentimentos e fortalecer comportamentos de cooperação e empatia.

Portanto, a experiência reafirma que ações interdisciplinares e humanizadas constituem pilares essenciais para a promoção do bem-estar infantil, fortalecendo a integração entre saúde, educação e cuidado. Tais práticas possibilitam que o ambiente educativo se torne também um espaço terapêutico e de desenvolvimento integral, onde o brincar, o aprender e o conviver se articulam em benefício da criança. Além disso, essa vivência contribui para a formação de futuros profissionais conscientes de seu papel social, comprometidos com a equidade, a empatia e a responsabilidade ética na construção de uma sociedade mais justa e acolhedora para a infância.

4 CONCLUSÃO

A ação desenvolvida no Centro das Crianças Dra. Heloísa Lotufo Manzano evidencia a relevância das estratégias lúdicas e educativas como instrumentos eficazes na promoção do bem-estar infantil e na construção de vínculos afetivos entre as crianças, os acadêmicos e a comunidade. O projeto atingiu plenamente seus objetivos ao proporcionar momentos de aprendizado, socialização e cuidado humanizado, reafirmando a infância como uma etapa essencial para o desenvolvimento integral do ser humano e para a consolidação de valores relacionados à empatia e à convivência.

A pesquisa contribui significativamente para o fortalecimento da integração entre ensino, serviço e comunidade, evidenciando o potencial das estratégias lúdicas e educativas como instrumentos de promoção do bem-estar infantil e de desenvolvimento integral. Ao unir teoria e prática em uma ação extensionista, o estudo amplia a compreensão sobre a importância do brincar como recurso terapêutico e pedagógico, capaz de favorecer vínculos afetivos, autoestima e socialização. Do ponto de vista acadêmico, a experiência proporcionou aos estudantes uma formação mais humanizada, crítica e reflexiva, alinhada aos princípios da Política Nacional de Extensão Universitária e às diretrizes de formação em saúde. Socialmente, o trabalho reafirma o papel da universidade como agente transformador, contribuindo para a redução das vulnerabilidades e a promoção da equidade no cuidado à infância.

Conclui-se, portanto, que iniciativas interdisciplinares e humanizadoras são fundamentais para estimular práticas de cuidado mais inclusivas, promover transformações sociais sustentáveis e fortalecer o papel da extensão universitária como elo entre o conhecimento científico e o impacto positivo na comunidade. Recomenda-se a continuidade e ampliação de ações semelhantes, de modo a assegurar a sustentabilidade dos resultados e o fortalecimento permanente da parceria entre universidade e sociedade, em favor de uma infância mais saudável, participativa e acolhida.

REFERÊNCIAS

- BODROVA, Elena. *Play is a play, is a play, is a play... or is it? Challenges in designing, implementing and evaluating play-based interventions*. *Frontiers in Psychology*, [s.l.], 2023. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1034633/full>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- BERK, Laura E. *Infants, Children, and Adolescents [Bebês, Crianças e Adolescentes]*. 9. ed. New York: Pearson Education, 2021.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 out. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ROCHA, Giovana Cristina da; VECHIA, Luciane Dall' Asta; MARTINS, Pedro Daniel Nunes da Silva. *Promovendo o bem-estar infantil através de educação em saúde mental para crianças de escola municipal: um relato de experiência*. *Brazilian Journal of Health Review*, [s.l.], v. 7, n. 3, p. e69720, 2024. DOI: 10.34119/bjhrv7n3-119. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/69720>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- SOARES, Junio de Souza; SANTOS, Ana Livia Oliveira dos; VITOR, Kellyanne Andrade Gomes; SILVA, Mylena Gadelha da; ABREU, Shayanne Maria Dantas de; ROCHA, Lauriana Ferreira Batista; SILVA, Naelly Duarte da; SILVA, Robson Gomes da; COSTA, Iluska Pinto da. *O papel das atividades lúdicas na promoção da saúde mental infantil*. *Caderno Impacto em Extensão*, Campina Grande, v. 4, n. 2, 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/cite/article/view/2726>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Promoting mental health in children and adolescents*. Geneva: World Health Organization, 2021. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 18 out. 2025.
- XIE, Sha; LIN, Ning; LI, Huiqi; CUI, Xiumin. *Effects of a 5-week play-based physical training on social-emotional competence in Chinese preschool children*. *AI, Brain and Child*, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 10, 2025. DOI: 10.1007/s44436-025-00011-5. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s44436-025-00011-5>. Acesso em: 12 nov. 2025.

O LUGAR DO ENCONTRO: O “EU-TU” EM FRANKENSTEIN, DE GUILLERMO DEL TORO**THE MEETING PLACE: THE “I-YOU” IN GUILLERMO DEL TORO'S FRANKENSTEIN** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-033>**Geraldo Pieroni**

Doutor em História pela Université Paris-Sorbonne (Paris IV). Professor pesquisador no Programa de pós-graduação em Comunicação e Linguagem na Universidade Tuiuti do Paraná - UTP.

E-mail: geraldopieroni@yahoo.com

ORCID: psorcid.org/0000-0002-1896-8373

Alexandre Martins

Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professor pesquisador do Centro Universitário Santa Cruz - USC e coordenador de Inovações no Colégio Medianeira - Curitiba.

E-mail: professoralexandrefilosofia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4317-6866>

RESUMO

O artigo examina *Frankenstein* (2024), de Guillermo del Toro, como uma obra que reinscreve o mito de Mary Shelley para refletir sobre técnica, ética e humanidade no contexto pós-humanista. A análise identifica múltiplas camadas, científicas, tecnológicas, simbólicas, psicanalíticas e estéticas, que revelam as tensões entre criação e destruição, autonomia e vulnerabilidade, artifício e compaixão. O filme é interpretado como expressão da busca de sentido do próprio diretor, atravessado pelo luto, pela experiência de orfandade e pela identificação pessoal com a criatura enquanto figura da diferença e do desamparo. O foco central é a dimensão filosófica do encontro, articulada pelas categorias “Eu-Isso” e “Eu-Tu” de Martin Buber, em diálogo com a ética do rosto de Emmanuel Lévinas e com a presença fiel em Gabriel Marcel. Nesse viés, o texto distingue dois modos de relação em *Frankenstein*: o quase-encontro com Elizabeth, ainda marcado pela objetificação, e o encontro pleno com o velho cego, que acolhe a criatura como presença e não como objeto. Esse momento estabelece a passagem decisiva da criatura do regime do “Isso” ao do “Tu”, constituindo uma epifania da alteridade. Assim, o filme é compreendido como uma meditação estética e existencial sobre a criação, a responsabilidade ética e a emergência do humano no espaço relacional.

Palavras-chave: Alteridade; Encontro; Eu-Tu, Eu-Isso.

ABSTRACT

This article examines *Frankenstein* (2024), directed by Guillermo del Toro, as a work that reinterprets Mary Shelley's myth to explore contemporary tensions between technology, ethics, and humanity within a post-humanist horizon. The analysis identifies multiple layers, scientific, technological, symbolic, psychoanalytic, and aesthetic, that expose the fractures of modernity and the ambivalence between creation and destruction, autonomy and vulnerability, artifice and compassion. The film is also read as an expression of del Toro's own search for meaning, shaped by personal loss, the experience of orphanhood, and his long-standing identification with the creature as a figure of displacement and existential solitude. The central focus of the study is the philosophical dimension of the encounter, framed by Martin Buber's categories “I-It” and “I-Thou,” in dialogue with Emmanuel Lévinas's ethics of the face and Gabriel Marcel's notion of faithful presence. From this perspective, the article distinguishes two relational modes represented in the film: the near-encounter with Elizabeth, marked by objectification, and the authentic encounter with the old blind man, who receives the creature as a presence rather than an object. This moment constitutes the



creature's passage from the regime of "It" to that of "Thou," functioning as an epiphany of alterity. Consequently, the film becomes an aesthetic and existential meditation on creation, ethical responsibility, and the emergence of the human in the relational space opened by the encounter.

Keywords: Otherness; Encounter; I–Thou; I–It.

1 INTRODUÇÃO

1.1 CAMADAS DE SENTIDOS: A CRIATURA E O ESPELHO DO HUMANO

Frankenstein (2024), de Guillermo del Toro, é uma tessitura simbólica de alta densidade poética e filosófica. A narrativa clássica de Mary Shelley não é apenas atualizada, mas reencenada como espelho das inquietações contemporâneas: o avanço técnico, o esgotamento ético e a busca por humanidade em meio à desumanização. O filme se constrói como uma reescrita do romance original: não o apaga, mas o reinscreve, deixando visíveis as matizes que ainda pulsam sob a nova criação: filosóficas, científicas, éticas e poéticas. Nas nuances revelam-se as fraturas do mundo moderno, em seus planos do ser, da moral e da arte.

A presente análise propõe um percurso interpretativo que atravessa essas dimensões sem a pretensão de esgotá-las. Ciente de que toda leitura carrega marcas de subjetividade e afeto, oferece-se aqui uma abordagem centrada na confluência entre forma e simbolismo.

A camada científica e experimental retoma o mito do homem que desafia os limites da criação natural, revelando o risco de uma razão que, ao buscar ultrapassar o próprio humano, acaba por ameaçar sua medida. Em desdobramento, a camada tecnológica e biotecnológica insere o tema no horizonte contemporâneo, em que o corpo se converte em matéria manipulável e a vida, em produto técnico. Daí emerge a dimensão da existência artificial, que introduz a questão pós-humanista: que forma de consciência pode surgir quando a criação já não se distingue do criador? Nesse ponto, a inteligência artificial e a vida produzida pelo homem parecem adquirir autonomia, instaurando uma crise de identidade: o criador reconhece em sua criatura a imagem de si mesmo. Trata-se, assim, de uma reflexão ética e filosófica sobre os limites da consciência, da técnica e da própria ideia de humanidade na era das tecnologias avançadas.

A categoria ética e da compaixão se apresenta como resistência à frieza instrumental. Del Toro recusa a neutralidade científica e devolve ao humano sua vulnerabilidade como centro moral. Essa tensão se amplia na camada social e política, que denuncia a mercantilização da vida e a apropriação do saber como forma de poder.

Um estrato simbólico mais profundo aparece na ordem psicanalítica que evidencia a duplicidade do criador, que projeta na criatura sua própria sombra, tornando o ato de criar um exercício de espelhamento e culpa. A camada corporal e biopolítica, por sua vez, reinscreve esse conflito no corpo fragmentado, arquivo da violência técnica, mas também espaço de contestação e sensibilidade.

No plano formal, destaca-se o conjunto estético e metalinguística: o uso de efeitos práticos, miniaturas e próteses não é apenas escolha estilística, mas afirmação da arte como gesto humano. A análise filosófica e existencial emerge desse mesmo gesto, convertendo a criatura em questão metafísica, um ser liminar entre vida e morte, presença e ausência.

Essas camadas convergem em um terreno moral ambivalente, onde não há culpa absoluta nem inocência plena. O filme habita esse intervalo entre técnica e ternura, artifício e compaixão, mantendo viva

a tensão ética que o sustenta. A dimensão histórico-literária ancora a narrativa no diálogo com Shelley, enquanto à estética é marcada pela ferocidade e pelo sublime, confere ao filme sua força trágica e reveladora: o horror não surge como negação, mas como abertura ao desconhecido.

Por fim, a camada pós-humanista e metacrítica amplia o horizonte de leitura, convidando o espectador a refletir sobre a arte como gesto de animar o inanimado; afinal, toda criação artística é, em alguma medida, um Frankenstein, aqui entendido no sentido da criatura, e não do criador, porque nela o artista reúne fragmentos de mundo, memória e matéria para insuflar-lhes uma centelha de vida. Cria o que o ultrapassa e, no instante em que a obra criada respira, ela já não lhe pertence, tornando-se outro ser, autônomo e inquietante, que devolve ao criador a imagem do próprio humano.

Não se pretende, neste artigo, abarcar todas as nuances possíveis do filme, tampouco discutir atuações, escolhas interpretativas ou comparações diretas com o romance de Mary Shelley e suas adaptações anteriores. Embora relevantes, tais aspectos ultrapassam o escopo aqui delineado. O propósito central é outro e mais circunscrito: investigar, em chave filosófica, a manifestação da relação “Eu–Tu” proposta por Martin Buber.

Como breve gesto preparatório, iniciamos com um aceno reflexivo sobre a busca de sentido à luz do pensamento filosófico, para então adentrar a análise que realmente nos interessa: a experiência relacional que o filme encena.

Entre as diversas dramas de encontro, duas se destacam - o contato com Elizabeth, marcado por uma compaixão ainda mediada, e o encontro com o velho cego, que suspende qualquer mediação sensorial. É nesta segunda cena, na figura do ancião que acolhe a criatura, que se concentra o foco primordial do artigo: compreender o instante em que o olhar (não visual, mas humano) se torna espaço de presença e inaugura a relação “Eu–Tu”.

Em contraste, o vínculo com Elizabeth permanece como um quase-encontro, ainda preso à lógica do “Eu–Isso”. Assim, o objetivo último deste estudo é evidenciar o momento preciso em que a criatura deixa de ser objeto e se afirma como presença viva diante do outro, um acontecimento estético e ético que reconfigura o sentido da alteridade no filme.

O foco está na presença do encontro entre a criatura e o velho cego na cabana, compreendido como experiência de empatia e de reciprocidade sensível. Não se trata de uma simples interação, mas de uma epifania do outro, um momento em que a alteridade deixa de ser percebida como objeto e se revela plenamente como relação.

2 A DUPLA BUSCA DE SENTIDO EM FRANKENSTEIN: DEL TORO E A CRIATURA

A busca de sentido atravessa toda a história do pensamento e da arte, refletindo o esforço humano por compreender o próprio lugar no mundo. Em Frankenstein, Guillermo del Toro traduz essa busca em

imagens simbólicas que encenam a reconciliação entre criador e criatura, entre o humano e o divino, entre o sentido e o absurdo. O filme torna-se uma meditação visual sobre a origem, o pertencimento e a identidade, temas que o diretor vivencia em sua própria trajetória.

Guillermo del Toro dirigiu *Pinocchio* em 2022 e *Frankenstein* em 2024 (lançado em 2025). Essas duas obras surgem em sequência, gestadas no intervalo de uma dor profunda: a morte de seus pais, a mãe em 2022, pouco antes da estreia de *Pinocchio*, e o pai anos antes. Em diversas entrevistas, o cineasta reconhece que ambos os filmes são atravessados por uma mesma pulsação íntima: se *Pinocchio* aborda a perda e a desobediência criadora, *Frankenstein* reinscreve o gesto de criação e o abismo da solidão, configurando-se como o duplo espiritual do primeiro.

Segundo o próprio del Toro, a experiência da orfandade o arremessou a confrontar a questão da identidade e do pertencimento, impregnando essas narrativas de uma densidade emocional e existencial inédita (CNN BRASIL, 2025). A perda, nesse contexto, não se reduz a um dado biográfico, mas se converte em princípio filosófico: diante da ausência dos vínculos fundantes de filiação, o cineasta transforma o cinema em um espaço de elaboração ontológica, onde a criação artística se torna um modo de existir diante do vazio da origem, a mesma solidão que define a criatura e, por extensão, o próprio ato de criar.

Essa identificação, contudo, antecede o luto. Desde a infância, del Toro sentia-se próximo do “monstro”. Ao recordar o impacto de ver Boris Karloff no papel de *Frankenstein*, o diretor descreveu o momento como uma epifania: “Foi uma experiência religiosa; percebi que aquele ser representava o modo como eu me sentia deslocado, diferente, fora do mundo” (CNN BRASIL, 2025). A criatura, portanto, não é apenas personagem, mas *alter ego*, imagem sensível da diferença que não encontra acolhimento.

Ao afirmar que nunca fez um “filme de terror”, del Toro revela o sentido último de sua criação: *Frankenstein* é menos uma narrativa de horror e mais uma experiência existencial. O verdadeiro terror não reside nas cicatrizes do corpo, mas na solidão esmagadora, o abandono pelo criador e a ausência de um sentido dado. O filme converte-se, assim, em uma teologia da alteridade, onde a criatura encarna a pergunta fundamental: “Quem sou eu? Por que estou aqui? O que Deus reservou para mim? Qual é o meu propósito? O que é o mundo?” “Eu quis captar essa ansiedade” (DEL TORO apud BASTOS, 2025 – NETFLIX, Documentário *Frankenstein: aula de anatomia*, 2025). A busca de sentido de del Toro não é abstrata, mas visceral: é a ansiedade de quem perdeu as referências primordiais e precisa reinventar-se como sujeito. O “monstro” é a forma visível dessa ansiedade: o ser que pergunta “por que existo?”

Del Toro descreve a jornada da “coisa criada” como um processo de humanização: de bebê a filósofo, de objeto ao ser. Tornar-se humano, no filme, é descobrir-se digno de amor e acolhimento. O horror, nesse sentido, cede lugar à compaixão. A criatura “se desenvolve apenas quando é tratada com respeito e empatia”, e é nesse gesto que se encontra a verdadeira redenção estética da obra. Diretor e filme

se refletem mutuamente: ambos órfãos, ambos deslocados, ambos em busca de um sentido que não se revela pela razão, mas pelo encontro.

3 O ENCONTRO DO “EU-TU” COMO CATEGORIA FILOSÓFICA EM BUBER, LÉVINAS E MARCEL

Em Martin Buber, o ser humano vive em dois modos de relação fundamentais, que correspondem a duas atitudes existenciais irreduzíveis. O primeiro é o “Eu-Isso” (“Ich-Es”), que transforma o outro em objeto de conhecimento, experiência ou uso. Nessa atitude, o mundo se apresenta como conjunto de coisas disponíveis para categorização, análise ou manipulação. Como afirma Buber (1977, p. 4): “Quem diz Tu não tem coisa alguma, não tem nada. Mas está em relação”. O “Isso” pertence ao domínio da objetividade, da causalidade, da medida, é o mundo como espetáculo diante de um sujeito observador.

O segundo modo é o “Eu-Tu” (“Ich-Du”), que inaugura uma presença viva, gratuita e irrepetível. O “Tu” não é percebido nem conhecido; ele acontece, é um evento de reciprocidade no qual o eu também se transforma. Não há sujeito que observa e analisa um objeto, mas encontro mútuo que constitui ambos os polos da relação. Como escreve Buber (1977, p. 44): “O Eu se realiza no Eu-Tu; tudo o que é, é em virtude do encontro”. O encontro autêntico exige presença total, não fragmentação analítica.

Um ponto central na filosofia de Buber é a diferença entre “relacionamento” (“Beziehung”) e “relação” (“Verhältnis”). O relacionamento do tipo “Eu-Isso” é mediado: vemos o outro como algo a ser usado, analisado ou classificado. Já a relação “Eu-Tu” é imediata: nela, o outro é encontrado como presença viva, sem finalidade ou utilidade. É por isso que Buber afirma que “toda vida verdadeira é encontro” (1977, p. 15).

Nesse contexto, o “entre” (“Zwischen”) não é um lugar físico, mas uma dimensão do ser onde o encontro acontece como comunhão. É o espaço sagrado do diálogo, anterior a qualquer ideia formada de sujeito ou objeto, onde a relação se revela em sua forma mais plena.

Emmanuel Lévinas, em *Totalidade e Infinito* (1961), aprofunda essa discussão ao afirmar que o encontro com o outro não é simétrico, isto é, não começa como uma relação de igualdade ou troca. Para ele, o rosto do outro (“visage”) aparece como uma revelação ética que me chama antes mesmo de haver reciprocidade. Lévinas escreve: “O rosto é o que não posso deixar morrer sozinho; é aquilo que me solicita e me ordena pelo seu desamparo” (1988, p. 215).

O rosto, aqui, não é apenas algo que vejo, mas um sinal do infinito que me convoca à responsabilidade. Por isso, para Lévinas, o encontro não é um momento de harmonia entre duas consciências, mas um choque ético que interrompe o fechamento do eu sobre si mesmo. “O rosto fala. A manifestação do rosto é já discurso” (1988, p. 54). Esse “discurso” não é conversa, mas um apelo silencioso: “Não matarás”.

A nudez do rosto mostra, ao mesmo tempo, a vulnerabilidade total do outro e sua dignidade infinita, ele vem de um lugar mais alto, do absolutamente Outro (“Autrui”). O encontro com o outro me coloca em responsabilidade antes mesmo de qualquer liberdade ou autoconsciência, constituindo-me como sujeito.

Gabriel Marcel, filósofo da presença e do mistério, entende o encontro como uma experiência de presença fiel. Contra o espírito de abstração da modernidade, ele insiste no retorno ao concreto vivido, ao “mistério”, que não se resolve como um “problema”. Como afirma: “Um mistério é algo em que eu mesmo estou comprometido, e que, portanto, não pode ser pensado como estando inteiramente diante de mim” (MARCEL, 1963, p. 169). O encontro pertence a essa ordem do mistério: não pode ser tratado como objeto sem perder sua essência.

Para Marcel, tudo depende da atitude com que nos colocamos diante do outro. Ele distingue a “disponibilidade” (*disponibilité*), uma abertura generosa, desarmada e acolhedora, da “indisponibilidade” (*indisponibilité*), que é um fechamento existencial, uma incapacidade de se abrir ao encontro e à transcendência. Estar disponível significa, como ele diz, “estar presente ao outro, não como função ou papel, mas como pessoa” (1963, p. 58). A indisponibilidade, ao contrário, endurece o eu e transforma o outro em meio, obstáculo ou ameaça.

A fidelidade é o modo pelo qual essa presença se mantém no tempo. Para Marcel, amar é afirmar ao outro: “Tu não morrerás” (1963, p. 147). Não se trata de uma garantia psicológica, mas de uma afirmação de sentido, um testemunho de que o outro é insubstituível. Por isso, o encontro verdadeiro exige uma fidelidade criadora, capaz de sustentar o Tu mesmo quando a ausência, o tempo ou a distância ameaçam fragilizá-lo.

Marcel também diferencia o regime do “ter” (*avoir*) e o regime do “ser” (*être*). O “ter” tenta possuir, controlar, acumular; o “ser” acolhe, partilha e comunga. “Quanto mais um ser é, menos ele tem; quanto mais ele tem, menos ele é” (1963, p. 232). O encontro pertence inteiramente à ordem do ser: não é algo que se possui, mas algo que se vive.

A distinção entre “Eu–Tu” e “Eu–Isso” formulada por Buber, somada à compreensão do encontro em Lévinas e Marcel, orienta a leitura dos dois grandes momentos em *Frankenstein*. No primeiro, com Elizabeth, há apenas um quase-encontro: ela o observa com curiosidade científica, como objeto de estudo, sem reconhecer sua singularidade. No segundo, com o velho cego, o olhar é suspenso e o vínculo se torna presença. Ali, pela primeira vez, a criatura é acolhida como um verdadeiro “Tu”.

4 O “QUASE ENCONTRO” COM ELIZABETH: ÉTICA SEM ONTOLOGIA

Figura 1: A personagem Elizabeth interpretada por Mia Goth



Fonte: Cena do filme *Frankenstein* (2025), dirigido por Guillermo del Toro e distribuído pela Netflix.

Na narrativa, a criatura é rejeitada pelo criador e busca, desesperadamente, no olhar humano a legitimação de sua existência, o reflexo que confirme sua condição de ser. Elizabeth representa o primeiro gesto de acolhimento: um olhar que se aproxima, mas não chega a alcançar, suspenso entre a curiosidade e a comunhão. Seu encontro com a criatura é intenso, mas incompleto; aproxima-se da ternura, sem jamais dissolver a distância. Há compaixão, fascínio e piedade, mas também o filtro analítico da razão que observa o mistério sem nele habitar.

No filme, Elizabeth é uma entomologista, alguém que se dedica a observar com precisão seres frágeis, efêmeros, quase imperceptíveis. A breve cena em que ela contempla uma borboleta aprisionada em um vidro já anuncia esse modo de atenção: determinado, mas também suavemente encantado. Seu olhar é científico, mas atravessado pela consciência da delicadeza e da transitoriedade da vida.

Figura 2: A personagem Elizabeth interpretada por Mia Goth



Fonte: Cena do filme *Frankenstein* (2025), dirigido por Guillermo del Toro e distribuído pela Netflix.

É uma figura da razão sensível, olha o vivo com método, mas com uma discreta intuição de mistério. Seu olhar analisa, mede e interpreta; tenta compreender o “fenômeno criatura” por meio de seus gestos, de sua docilidade e de sua tentativa de linguagem. Contudo, mesmo em sua elegância e cuidado, esse olhar permanece técnico, mediado, instrumental. O fato de observar reconhece, mas não se entrega; acolhe, mas não se abandona.

No vocabulário de Martin Buber, trata-se de uma relação “Eu–Isso” benevolente: o outro é reconhecido, sim, mas ainda como objeto de cuidado, não como presença com a qual se entra em diálogo. Há compaixão, sem dúvida; há misericórdia, certamente; porém o vínculo não se realiza no mesmo nível, permanece unilateral, sustentado por uma consciência que permanece no lugar de quem cuida e conduz. A distância não desaparece, apenas se suaviza. Como afirma Buber, “o Eu do Eu–Isso aparece como egótico” (1977, p. 23). Assim, mesmo quando acolhe, a bela jovem reafirma sua posição de quem acolhe, mantendo uma separação que seu gesto de ternura não é capaz de abolir.

Na linguagem de Gabriel Marcel (1963), Elizabeth manifesta uma forma inicial de disponibilidade, mas ainda não alcança a fidelidade ontológica. Sua empatia permanece no registro psicológico; sua abertura é ética, mas não chega ao nível da presença sacramental. Ela se mostra sensível ao sofrimento da “coisa”, porém não se faz realmente presente a ele. Não abdica do controle que o olhar confere, e a racionalidade, mesmo quando compassiva, impede o desabrochar do Tu. Como observa Emmanuel Lévinas (1988, p. 75): “Enquanto o outro é pensado, ele já é objetivado. A alteridade não é para ser pensada, mas acolhida.” Elizabeth pensa o outro diferente de si; não o acolhe como mistério que a transcende.

Sua admiração, portanto, é a observação que nomeia, que define, que situa. Reconhece o sofrimento, mas não o habita; oferece consolo, mas não presença. Sua bondade é autêntica, porém insuficiente para instaurar o entre buberiano. A relação permanece na esfera do “ter”, não do “ser”. O encontro é “quase”, há dó, fascínio, mas não reciprocidade; reconhecimento moral, mas não revelação.

Para a criatura, esse quase-encontro é simultaneamente graça e ferida. É graça porque, pela primeira vez, alguém o olha sem horror; esse gesto desperta nele o desejo de existir para o olhar de um outro. Mas é também ferida, porque esse mesmo olhar que o acolhe confirma, de forma ainda mais aguda, sua exclusão e sua diferença. Ele é visto, mas não encontrado; aceito, mas como exceção; percebido com afeto, mas ainda à distância. Trata-se do “monstro bom”: digno de piedade, mas ainda monstro, alguém cuja humanidade é tolerada apenas quando permanece à margem. Elizabeth não teve o tempo necessário para a passagem do “Eu–Isso” ao “Eu–Tu”. Faltou-lhe o intervalo em que o olhar se desarma, em que a análise cede à presença, em que o gesto de acolher se transforma em ser-com. Ela precisava de mais tempo para essa transição silenciosa, para essa abertura inteira. Mas ela morre, e o encontro permanece inacabado, suspenso no limiar do que poderia ter sido.

De tal modo, o encontro com Elizabeth funciona como etapa pedagógica da própria narrativa: mostra a possibilidade do humano sem ainda realizá-lo. É um prenúncio, não uma revelação. A bel jovem não dispõe do tempo necessário para a passagem do “Eu–Isso” ao “Eu–Tu”; ela precisava de um intervalo maior, de um silêncio interior onde pudesse deixar de analisar e apenas ser. Sua morte interrompe essa travessia, e o encontro permanece inacabado, suspenso no quase.

Somente na cena com o velho cego, o verdadeiro coração ontológico da história, a promessa se cumpre. Nele, o olhar curioso se cala e dá lugar à presença. O velho está inteiramente pronto para o encontro pleno, como uma graça lampejante que explode delicadamente no primeiro gesto, acolhendo a criatura sem mediações. Ali, enfim, inaugura-se o encontro autêntico.

5 DA CABANA ESCURA À LUMINOSIDADE: A PRESENÇA QUE SE REVELA

Figura 3: “velho cego” (interpretado por David Bradley) e da criatura (interpretada por Jacob Elordi)



Fonte: Cena do filme *Frankenstein* (2025), dirigido por Guillermo del Toro e distribuído pela Netflix.

O verdadeiro encontro, no sentido buberiano, ocorre de fatos na cabana do velho cego, De Lacey (interpretado por David Bradley), figura que encarna a escuta e a hospitalidade. Privado da visão, ele não pode objetificar o outro: sua percepção nasce do tato, da voz, do silêncio. É um encontro que se dá fora do regime do olhar e, portanto, fora do domínio do julgamento.

A criatura (interpretada por Jacob Elordi), fragmentada e ferida, ao adentrar a cabana, vive o que Kierkegaard (2010) chamou de “temor e tremor”: o instante em que a liberdade se reconhece sem garantias, o abismo de existir sem um sentido dado. Nascido fora do amor e da palavra, o criado precisa inventar o próprio significado de ser. O horror torna-se, então, parábola existencial: o monstro é o ser que tenta, mesmo sem transcendência, afirmar o direito de ser amado.

O toque no rosto é o gesto axial dessa cena. O cego “vê” com a pele: percepção que não mede, apenas acolhe. A câmera de del Toro traduz o instante com luz morna, lentidão e silêncio denso instaurando o que Merleau-Ponty (1999) chamaria de uma fenomenologia da carne: o entrelaçamento de dois corpos que se percebem como presença. É o momento do *stabat*, do latim *stare*, “estar de pé”, “permanecer”, termo que na tradição cristã designa Maria “de pé” junto à cruz: presença que não intervém, mas sustenta. O *stabat* é o arquétipo da presença inteira, da disponibilidade do ser diante do outro quando nada resta a fazer além de estar ali. É a atitude de quem não domina o mistério, mas o acolhe.

O velho, em sua serena sabedoria, diz: “O homem tem suas perguntas para Deus, e até Deus tem perguntas.” Ao pronunciar essas palavras, ele evoca a memória viva de “Paraíso Perdido”, de John Milton

(publicado em 1667), obra que atravessa toda a tradição de Frankenstein e que reflete, com beleza vertiginosa, a condição da criatura cindida entre origem e queda, inocência e consciência. Assim como o Adão perplexo de Milton interroga seu Criador, também a Criatura busca um lugar no cosmos que não o rejeite (Mary Shelley explicitamente refere-se à Milton como um dos textos estruturantes do seu romance).

A frase do velho recolhe essa angústia milenar do ser criado e a transforma em sossego. Por um instante, a existência deixa de ser interrogação e torna-se comunhão. No espaço entre duas presenças que se reconhecem, o sem-visão e o sem-origem, nasce a epifania do humano.

No contexto da narrativa, esse instante é o núcleo vital da presença: o “ser no estar”. A cena não celebra a ação, mas a permanência, o estar junto como revelação e nesse reconhecimento se inaugura o primeiro olhar verdadeiramente humano do filme: um olhar que não mede, não teme, não domina, não se maravilha. Del Toro realiza aqui uma teologia do gesto, uma ética da gratuidade, em que o acolhimento é puro dom e a presença, pura dádiva.

Quando a criatura atravessa o limiar da cabana para o campo aberto, é como se desse o primeiro passo para fora do ventre do mundo. A neve, vasta e silenciosa, não é apenas paisagem, é metáfora de uma página em branco onde algo que ainda não tem nome começa a escrever-se. O encontro com o velho foi a centelha, o toque cálido que derreteu a crosta da escuridão em que vivia. Ali, na penumbra da cabana, alguém olhou para ele sem medo; alguém o viu antes mesmo que ele soubesse ver-se. Nesse gesto simples, algo começou a pulsar: uma espécie de alma em estado de crisálida, ainda tímida, ainda estremecida.

É como se essa alma recém-nascida respirasse pela primeira vez o ar vasto do mundo. A luz branca da neve o envolve como um batismo. O frio não o repele; antes, desperta nele a consciência de que existe um dentro e um fora, um calor que vem do encontro e um silêncio que vem do cosmos. A alma, se algo assim existe nele, não está em nenhuma parte específica: não foi moldada por Victor, nem costurada entre músculos e tendões, mas germinou no instante em que um outro ser humano, frágil, à beira do fim, lhe ofereceu abrigo. O velho morrerá, mas aquilo que despertou na criatura viverá como uma marca indelével.

Essa revelação ressoa com a memória da masmorra subterrânea onde Victor um dia mostrara ao irmão William o corpo vivo da criatura, acorrentado em sua origem monstruosa. O irmão, maravilhado, pergunta: de todas as partes que compõem aquele homem, qual delas guarda a alma? A resposta de Victor: “Não fiz isso!”, é mais do que negativa: é confissão. Ele reuniu partes, mas não vida interior. E, no entanto, paradoxalmente, aquilo que Victor não fez começou a existir por si mesmo justamente no instante em que a criatura foi vista como alguém, não como um erro.

A alma, então, não lhe veio das mãos do criador, mas do olhar do outro. Talvez seja essa a metáfora mais profunda: não nascemos completos; nascemos quando somos reconhecidos. A criatura cruza o campo de neve com uma nova claridade por dentro, uma chama frágil, mas suficiente para romper a noite. A alma

que Victor não deu, o velho lhe ofereceu sem saber, não como substância, mas como possibilidade. E, assim, na vastidão branca, aquilo que antes era apenas um conjunto de partes descobre-se inteiro.

Figura 4: A criatura e o velho cego: NETFLIX



Fonte: Cena do filme *Frankenstein* (2025), dirigido por Guillermo del Toro e distribuído pela Netflix.

Como observa Bachelard (1978, p. 24) em sua fenomenologia da imaginação material, “a brancura da neve é um absoluto que não suporta meios-tons. É toda presença ou toda ausência.” Nesse instante, o ser contempla a plenitude da presença, antes de retornar à solidão que o espera. A neve não é apenas cenário, mas experiência de suspensão: pureza que acolhe sem julgar, brancura que silencia o horror e, por um breve intervalo, permite pressentir a possibilidade de um recomeço.

É nesse momento que ele encarna o sentido mais profundo do verbo “criar”, forma arcaica derivada do latim *creare*, que deu origem tanto a criar quanto a criatura. Diferentemente do uso moderno, “criar” conserva a dimensão sagrada e originária do ato de dar existência: não apenas produzir algo, mas “fazer-ser”, trazer à presença o que antes não era. O criado torna-se coautor de si, o ser que, privado de origem amorosa, aprende a criar-se (CUNHA, 1982).

Del Toro filma essa transfiguração como uma teofania silenciosa: o horror se abre ao sagrado, e o sagrado se manifesta na matéria fria e luminosa do mundo. É o instante em que o ser, purificado pelo encontro, permanece e nesse permanecer se revela. Da cabana escura à luminosidade total, o cinema torna-se revelação do humano enquanto presença..

É exatamente nesse encontro, nessa fronteira que a poesia opera, não para explicar, mas para sustentar o tremor do não dito, a vibração daquilo que ainda não é e, talvez, jamais venha a ser plenamente, mas que insiste em acontecer no “entre”. Como propõe Blanchot (1955, p. 85): “A poesia não revela um sentido oculto; ela ex-põe o vazio essencial do sentido, sua demora, sua ausência ativa”. O verbo “ex-pôr”, aqui separado intencionalmente por um hífen, ilumina o ato de colocar para fora, de despir o sentido, mostrando não uma presença plena, mas sua ausência constitutiva, sua demora e suspensão que sustentam

a potência poética do não dito. Mas não é essa, afinal, a vocação da poesia? Tornar visível o que vacila entre as formas, dar corpo ao que escapa às categorias fixas, abrir fendas no visível e no pensável.

6 O ESPAÇO ONDE TUDO SE PASSA: O “ENTRE” COMO MORADA DO ENCONTRO

Para Martin Buber, o “entre”, “o inter-humano” (das *Zwischenmenschliche*) é o espaço relacional onde o Eu e o Tu se encontram e se tornam presença. Não é o Eu nem o Tu isoladamente, mas o “entre” que os faz ser, instaurando uma reciprocidade viva. Esse “entre” não é ausência nem simples mediação, mas campo de revelação e de correspondência, onde o ser se manifesta. O “entre” é, assim, o lugar do vínculo e da presença, o espaço em que o humano acontece no face a face. (BUBER, 1977, p. 11).

De modo análogo, Gilles Deleuze compreende o “entre” (“entre-deux” - entre dois) como o recinto do devir, isto é, do que está em processo de transformação. Não se trata de uma mediação entre dois polos fixos, mas de um campo de passagem, criação e diferença. Como afirma o autor: “O entre não é o meio de duas coisas, mas o lugar onde tudo se passa” (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 323). O “entre”, para Deleuze, é força produtiva, princípio de metamorfose, o próprio movimento vital que recusa fixações.

Entre Buber e Deleuze, o “entre” revela-se como o território do possível: espaço onde a existência se renova pela relação e pelo devir.

Daí nasce a possibilidade do perdão, que se cumpre no desfecho da narrativa. O criado, ao confrontar seu criador, não o destrói, compreende que o ódio é a recusa do encontro. Ele perdoa, porque agora reconhece o outro como Tu, e não mais como Isso. O perdão torna-se, assim, o fruto maduro da experiência do velho cego: gesto que fecha o ciclo ontológico, transformando a criatura em pessoa.

Para Gabriel Marcel (1963), o perdão é “fidelidade à presença, mesmo quando ela falha” (MARCEL, 1963, p. 87). Assim, o Criado torna-se verdadeiramente humano quando preserva viva a memória do encontro mesmo após a perda. O perdão é, portanto, a forma mais alta de presença: uma ontologia da permanência no outro.

7 PALAVRAS FINAIS DE UMA INTERPRETAÇÃO

A existência só se revela quando duas presenças se tocam e, nesse toque, algo que nenhuma delas possuía isoladamente começa a acontecer. O encontro não é um acréscimo ao viver, mas seu núcleo secreto: aquilo que faz do existir mais do que mera sobrevivência e o eleva ao estatuto de sentido. No gesto silencioso do velho que acolhe a criatura e na criatura que, ao ser acolhida, descobre-se possível, cumpre-se uma verdade antiga: é sempre o outro que nos inaugura.

A hospitalidade que nada exige e nada julga, torna-se o lugar mais alto da experiência humana, porque ali onde o olhar não pesa, o ser pode finalmente emergir. Nesse instante, o cinema deixa de ser apenas narrativa e se converte em revelação do outro, mostrando que a vida não se realiza em si mesma,

mas no entre, na frágil dobra onde dois mundos se aproximam. O encontro é esse espaço intermédio, onde nenhuma identidade é fixa, onde tudo pode novamente começar.

É por isso que cada leitura, cada olhar que pousa sobre a obra, reabre o mistério: não há última palavra para o encontro, porque ele é sempre maior do que os que o vivem. A criatura sai da cabana e atravessa a neve não para concluir algo, mas para mostrar que o ser nasce sempre na travessia. Nada é mais profundo do que reconhecer-se visto; nada é mais originário do que ver o outro surgir diante de nós, como se sua aparição organizasse o caos e desse forma ao que ainda não sabíamos nomear.

A vida inteira poderia ser pensada como sucessão de epifanias discretas: instantes em que, por um breve milagre, deixamos de estar sós no mundo. Ali onde dois seres se reconhecem, ainda que por um momento, germina algo semelhante a uma alma, não porque uma parte escondida se acenda, mas porque o sentido, finalmente, encontra lugar para habitar. O encontro é isso: a possibilidade de que o ser, antes disperso, se concentre e diga “aqui estou”. E talvez seja apenas aí que a existência, enfim, começa.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças. Trad. Maria José de Almeida. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- BASTOS, Nicolay. “Frankenstein”: Guillermo del Toro realiza sonho de infância com novo filme. CNN Brasil, São Paulo, 6 nov. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/frankenstein-guillermo-del-toro-realiza-sonho-de-infancia-com-novo-filme/>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- BUBER, Martin. Eu e Tu. Trad. Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Moraes, 1977.
- CNN BRASIL. Guillermo del Toro fala sobre Frankenstein: “história mais querida”. 2025. Disponível em: [fonte]. Acesso em: 12 nov. 2025.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mille Plateaux. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- DEL TORO, Guillermo. Frankenstein [Filme]. México/EUA: Universal Pictures, 2024.
- DESCARTES, René. Meditações metafísicas. São Paulo: Abril Cultural, 1996.
- FRANKL, Viktor E. Em busca de sentido. Petrópolis: Vozes, 1989.
- KANT, Immanuel. Crítica da razão pura. Trad. Valerio Rohden. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- KIERKEGAARD, Søren. Temor e tremor. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- LÉVINAS, Emmanuel. Totalidade e Infinito: ensaio sobre a exterioridade. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.
- MARCEL, Gabriel. O mistério do ser. Trad. Antônio da Costa Leal. São Paulo: Duas Cidades, 1963.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Trad. Carlos A. Ribeiro Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MILTON, John. Paraíso perdido. Trad. Antônio José Lima Leitão. São Paulo: Editora 34, 2020.
- NIETZSCHE, Friedrich. A gaia ciência. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PLATÃO. Fédon. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1997.

A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PERCURSO HISTÓRICO**THE FINANCING POLICY OF BRAZILIAN EDUCATION: A HISTORICAL OVERVIEW** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-034>**Antonia da Silva Pereira**

Pós-graduação em Alfabetização e Letramento

Faculdade Única de Ipatinga

E-mail: tonia.pereira1@gmail.com

Alexandra Gonçalves da Silva

Especialização (psicopedagogia)

UCAM (Universidade Cândido Mariano)

E-mail: alexandra-g-silva@hotmail.com

Claudia Rosana Speiss Ferreira

Psicopedagogia

Uni Serra

E-mail: claudiaspeiss@hotmail.com

Leandra Rafaella França Mancuso

Pedagogia - Unicesumar

Pós-graduação – AEE - Atendimento Educacional Especializado com Ênfase em Libras - FIC

Faculdades Integradas de Cuiabá

E-mail: lleandra.rafaella@hotmail.com

Lindomar da Rocha

Lincenciatura Pedagogia

Centro Universitário Claretiano

E-mail: lindomarrocha36@hotmail.com

Lívia Maria Rolim Dourado

Pedagoga/Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica-Institucional e Neurociência

Universidade Metodista de São Paulo

E-mail: liviamari07@hotmail.com

Luciana de Souza Padilha

Especialização Psicopedagogia

Tangará da Serra

E-mail: Luciana_rissato@hotmail.com

Luzanira dos Santos Ferreira

Especialização

Pós ICE instituto Cuiabano de Educação

E-mail: luzaniraf19@gmail.com

Maria Madalena de Matos Taveiras
Especialização Educação Infantil e Letramento
Faculdade Única de Ipatinga
E-mail: madalenamatoslaveira@gmail.com

Sirley Aparecida Tristão
Pedagoga SRM/AEE
Letras- UFMT
Pedagogia – FALB
Esp. Psicopedagogia Clínica e Institucional
Esp. Gestão Escolar
E-mail: sirley_tristao@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo deste estudo é compreender as políticas públicas de financiamento da educação e a aplicação dos recursos provenientes do âmbito federal, bem como a execução dos recursos próprios pelos municípios. Parte da seguinte indagação: quais são e como são aplicados os recursos destinados à educação básica no contexto brasileiro. Para a elaboração deste trabalho, dialogamos com autores como Pinto (2006), Gadotti (1993), Libâneo (2003), Melchior (1997/2011), Monlevade (1997), Saviani (2008) e Severino (2008), que contribuem significativamente para a reflexão sobre gestão educacional, políticas públicas e democratização do ensino. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, buscando interpretar legislações, relatórios oficiais e produções acadêmicas. Os resultados analisados durante a pesquisa indicam que a disponibilidade de dados referentes à educação apresenta inconsistências relacionadas aos gastos, o que requer maior controle social, transparência na disposição de dados, monitoramento permanente e acompanhamento crítico e efetivo dos recursos destinados à educação, garantindo sua aplicação adequada e efetiva.

Palavras-chave: Política Educacional; Financiamento da Educação; Educação Básica.

ABSTRACT

The objective of this study is to understand public policies for education funding and the application of financial resources originating from the federal government, as well as the management of municipal funds. It is guided by the following question: what resources are allocated to basic education in Brazil, and how are they applied? The theoretical foundation draws on authors such as Pinto (2006), Gadotti (1993), Libâneo (2003), Melchior (1997/2011), Monlevade (1997), Saviani (2008), and Severino (2008), whose contributions support discussions on educational management, public policy, and the democratization of schooling. This qualitative study was conducted through bibliographic and documentary research, analyzing legislation, official reports, and academic publications. The findings reveal that the availability of educational data presents inconsistencies, particularly regarding expenditure records, which highlights the need for increased social oversight, transparency in data disclosure, continuous monitoring, and critical evaluation of the resources allocated to education, ensuring their proper and effective use.

Keywords: Education financing; Public policies; Basic education; Federal resources; Municipal management; Transparency; Social control.

1 INTRODUÇÃO

Desafios de naturezas diversas são postos ao estado brasileiro no sentido de efetivação do direito subjetivo a educação, dentre os quais podemos destacar o de garantir o acesso, a qualidade e os recursos financeiros necessários à manutenção e ao desenvolvimento da escola pública.

Compreender as políticas públicas de financiamento e analisar a aplicação dos recursos destinados à educação básica é o que se propõe este trabalho.

A educação e o seu desenvolvimento estão relacionados às políticas públicas, pois as mesmas sustentam os sistemas de ensino, tornando imprescindível para a garantia do acesso e da qualidade nas escolas. Para tanto, o financiamento da escola pública é um dos temas mais discutidos no ambiente educacional, pois as ações, o gerenciamento, e aplicação dos recursos financeiros indicam o avanço da política educacional.

Existem leis e normas regulamentadas constitucionalmente para o gerenciamento e aplicação dos recursos tanto para os destinados âmbitos federais, quanto para os recursos próprios locais das prefeituras que administram a educação local que viabiliza a prática social.

Qualquer gestão traz na sua aplicabilidade a necessidade de planejamento, controle e acompanhamento da comunidade escolar, porém não é o que se observa no interior das escolas, que adotam modelos próprios de administrar os recursos, ou seja, não existe procedimento padrão. No entanto, o planejamento e administração dos recursos públicos e as respectivas prestações de contas seguem normas regulamentadas pelas mantenedoras.

A gestão dos recursos financeiros da escola pública deve ocorrer de forma sistemática e responsável atendendo a legislação do direito público, envolvendo a comunidade escolar no gerenciamento dos recursos e desenvolvimento para melhoria da ação educativa tornando efetiva a oferta e qualidade do ensino público.

A Constituição Federal de 1988 deixa evidente em seu artigo 6º, que a educação é um direito social, assim como saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade, infância e a assistência aos desamparados, ou seja, a educação deve atender a todos, pois é “direito de todos e dever do Estado e da família (CF, art. 205). O que evidencia que o Estado além da família deve oferecer educação gratuita que é obrigatória (CF, art. 208, I e II).

Investir em educação e promover equidade social, pode favorecer o crescimento econômico do indivíduo o que pode gerar impactos positivos na sociedade. Pesquisas apontam que investir em educação, diminui gastos com saúde e segurança, promovendo maior nível de escolaridade e gerando desenvolvimento cultural, social e econômico. O atendimento e a garantia do direito ao acesso envolve ações diretamente ligados ao contexto histórico do financiamento da educação.

Os questionamentos sobre os recursos destinados a educação são inumeráveis quando acompanhamos as dificuldades do município em manter em dia os gastos com a educação.

A educação por ser considerada uma prática social, constitui se como essencial para o desenvolvimento do ser humano e suas potencialidades, tornando o oferecimento fundamental. As leis e medidas constitucionais são criadas no intuito de estabelecer políticas de financiamento específicas para garantir o acesso e expansão de recursos. Os investimentos visam garantir direito a inclusão social repercutindo tanto no acesso como na permanência na escola, de modo a obter êxito no decorrer da vida.

Ao observar os aportes legais para o reconhecimento do direito ao acesso a educação, é necessário observar os desafios pertinentes na efetivação do atendimento a esse direito, dentre as quais podemos destacar o acesso, a qualidade e os recursos financeiros.

2 METODOLOGIA

Para a discussão sobre financiamento educação é essencial refletir sobre o sentido da pesquisa, que consiste na investigação e estudo de um determinado fato, intencionando descobrir fatos relativos a um campo de conhecimento. Lakatos e Marconi (1986) consideram que a pesquisa não é apenas procurar a verdade, é encontrar respostas para as questões propostas, utilizando métodos científicos.

Diante da problemática deste estudo, desenvolvemos a investigação na perspectiva da abordagem qualitativa, isto porque:

O enfoque qualitativo [...] está baseado em métodos de coletas de dados sem medição numérica, como as descrições e observações. [...] Seu propósito consiste em reconstruir a realidade, tal como é observada pelos atores de um sistema social predefinido. Muitas vezes é chamado de “holístico”, porque considera o “todo”, sem reduzi-lo ao estudo de suas partes. (SAMPIERI, 2006, p.5)

Além disso, a abordagem qualitativa possibilita apresentar aspectos subjetivos a problemática, buscando o entendimento sobre a categoria geral da questão pesquisada, norteando possíveis interpretações, tendo como objetivo principal aprimorar idéias, familiarizar com problema proposto, tomando conhecimento do tema a ser estudado (GIL, 2002).

Em pesquisa qualitativa, como observam Barros e Lehfeld (2000, p.31) “Os dados serão descritivos, o pesquisador apresenta o objeto da pesquisa, descrevendo e demonstrando como o determinado fenômeno ocorre, suas características e relações com outros fenômenos”.

Como procedimento de coleta de dados, utilizamos da pesquisa bibliográfica, pois a mesma auxilia o pesquisador realizar análise da produção disponível sobre determinado tema, com a finalidade de colocarmos em contato com tudo que já foi escrito, dito ou filmado sobre o assunto, como explicita Gil (2010).

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, teses, dissertações e anais de eventos científicos [...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos. (GIL, 2010, p. 29-30)

Apoiamos-nos também na pesquisa documental, que (levantamento) consiste na busca de documentos de fonte primária, como documentos oficiais, jurídicos e particulares para a discussão da trajetória histórica (GIL, 2002, p.32).

3 PERCURSO HISTÓRICO

Para traçarmos um breve perfil histórico do financiamento da educação no Brasil, bem como fixar bases para o entendimento do atual sistema de financiamento nos reportaremos aos trabalhos de Monlevade (2001) e Pinto (2000) que dividem a história do financiamento da educação em três períodos que serão especificados a seguir.

O primeiro período decorreu do ano 1549 á 1759, caracterizado pela predominância e exclusividade dos jesuítas sobre o processo de educação, oferecendo educação católica, pública e gratuita, era financiado por recursos trazidos por parte da Coroa que contribuía tanto para instalação e custeio quanto para as atividades realizadas pela ordem. O Rei fornecia à Companhia quantias para a construção e aquisição de equipamento inicial e uma pequena dotação mensal para custear a subsistência dos religiosos e de seus alunos (MONLEVADE, 2001).

Com o aumento das atividades a quantia enviada pela Coroa Portuguesa não foi suficiente para conter as despesas, porém os jesuítas se sobressaíram às dificuldades financeiras por meio de doações de terras e o investimento das pequenas dotações recebidas da Coroa multiplicaram seu capital e isso ficou visível na quantidade significativa de construção de escolas nas vilas, cerca de 17 colégios jesuítas, que “forneciam ensino de nível médio, visando preparar a elite local para o ensino superior em Portugal e formando quadros, em nível superior, para a própria Companhia de Jesus” (PINTO, 2000, p.46).

O segundo período se inicia com a expulsão dos jesuítas e se estende até o fim da República Velha (1930), caracterizado pela busca de fontes autônomas de financiamento, sendo marcado pela delegação da educação por conta das dotações orçamentárias dos governos dos estados e das câmaras municipais.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a ascensão de Marques de Pombal ao cargo de primeiro-ministro em Portugal, implantam-se nas escolas as aulas régias que, segundo Ferreira (2002, p. 3), eram assim denominadas por significarem aulas que pertenciam ao Estado. A denominação ‘Aulas Régias’ perdurou de 1759 a 1822, quando passaram a ser chamadas de Aulas Públicas, e depois, em 1827, Escolas Nacionais.

Nesse período, os professores eram nomeados pelo rei, e o ensino correspondia ao ensino primário e secundário, e era oferecido a uma pequena parcela da população, porém não contavam com recursos financeiros suficientes para financiar as aulas régias e sem o auxílio dos jesuítas, as câmaras municipais e outros órgãos tornaram-se responsáveis pela educação, passando a cobrar taxas sobre produtos que não apresentassem isenção especial como carne, sal, aguardente, entre outros (PINTO, 2000). A economia era centrada na atividade rural o que resultava em poucas arrecadações e muitos problemas com professores.

Em 1772, com o expressivo crescimento demográfico e a necessidade de mão de obra escolarizada, em que a maioria da população não tinha acesso a escola, a maneira de sustentar as aulas régias foi pela instituição do Subsídio Literário, definido pela Carta Régia de 10 de novembro de 1772, para a América e África. O Subsídio Literário, que perdurou até 1816, oferecia atendimento educacional precário, agravado por professores mal qualificados e com baixa remuneração, além disso, o numerário disponibilizado pelo ele não cobria nem mesmo o salário dos professores.

Embora a Constituição Imperial de 1824 estabelecesse instrução primária gratuita a todos os cidadãos, foi através do Ato Adicional de 1834 que se atribuiu às províncias o direito de legislar e por consequência manter o ensino primário e secundário, desobrigando dessa maneira o governo central da responsabilidade de tal oferta, limitando sua competência normativa as escolas da capital do Império e as vinculadas ao ensino superior conforme explicita Pinto (2006). Nesse ponto existe uma discordância entre Pinto e Davies (2006) por este afirmar que o ato adicional de 1834, não descentralizou os encargos do governo imperial, mas apenas delegou às províncias o poder de legislar sobre a instrução pública em estabelecimentos próprios a promovê-la.

Monlevade (1997) observa que ao optar por oferecer educação pública e gratuita deve-se também propor formas de financiamento, o que não ocorreu quando D. Pedro I outorgou a primeira Constituição, pois não previa uma forma de captação e destinação de recursos para custear as despesas, principal motivo da descentralização para as províncias, como forma de distribuição de responsabilidades que permitiu o crescimento da rede de escolas privadas e escolas confessionais católicas que contavam com duas formas de financiamento: os ricos e remediados pagavam mensalidades e os pobres com o que podiam desde gêneros agropastoril até o trabalho dos próprios alunos.

A expansão das cidades viabiliza, em 1834, a cobrança de tributo correspondente ao atual ICMS, multiplicando as escolas primárias e secundárias a cargo das províncias do Império e, a partir de 1889, dos estados da República.

Posteriormente, a Constituição de 1891, constituiu-se o sistema federativo de governo marcado pela descentralização do ensino, em que foi instituída a dualidade no sistema de ensino, e isso ficou evidente no artigo 35 que definiu para a União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal, e, consequentemente atribuiria aos Estados prover e

legislar a educação primária. Além disso, priorizou o papel da família em detrimento do Estado na garantia do direito à educação. No mesmo período, as alterações no modo de produção escravocrata suscitaram no povo a reivindicação por escola pública e gratuita.

Segundo Monlevade (2008), no período de 1834 a 1934 as matrículas do ensino público evoluíram lentamente e o governo, a partir de 1910, usou uma pequena parte dos impostos cobrados da exportação e importação para financiar faculdades do ensino superior e escolas técnicas nas capitais dos estados. Já os governos estaduais expandiram as redes de escolas primárias nas cidades e comunidades rurais, oferecendo ensino secundário nas capitais e escolas normais nas cidades maiores para a formação de professores, medidas essas que foram possíveis mediante a maior arrecadação de impostos.

A revolução de 1930 além de reestruturar parte dos aspectos jurídicos, promove grandes impactos sobre a organização da educação, como por exemplo, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, mas é o ano 1934 que marca o início do terceiro período da história do financiamento da educação com a promulgação da nova Constituição Federal, que vincula um percentual mínimo de recursos tributários para a educação, em que caberia a união e aos municípios aplicar na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos, nunca menos de 10% da renda resultante dos impostos, e aos estados e ao distrito federal, no mínimo 20%, criando ainda uma subvinculação de 20% da alíquota para o ensino rural (PINTO, 2006).

A Constituição Federal de 1934 dispõe também sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação, incluindo a fiscalização de sua aplicabilidade em território nacional. Outra inovação trazida por esse diploma legal é a obrigação das empresas de manterem o ensino primário gratuito aos seus trabalhadores (PINTO, 2006).

Monlevade (2008) observa que no período posterior a esta Constituição, a medida que aumentavam as despesas com educação, a vinculação de impostos federais continuava a cair. Em 1946, instituiu-se a vinculação de 12% dos impostos federais e aplicação do Fundo de Participação dos Municípios na educação.

O período de 1950 a 1980 caracterizou-se por um expressivo crescimento econômico do país, no entanto, isso não significou a garantia de recursos para a educação, uma vez que é possível verificar momentos de vinculação e não vinculação dos recursos decorrentes dos impostos arrecadados pelo Estado brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 alterou os percentuais a serem gastos com a educação, ao estabelecer que a União deve aplicar 12% dos impostos arrecadados, os Estados, o Distrito Federal e os municípios 20%, bem como a destinação de 9% dos recursos federais para o Fundo Nacional do Ensino Superior, destinado a manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Na Constituição de 1967, a educação é entendida como direito de todos e será dada no lar e na escola, devendo ser assegurada a igualdade de oportunidade, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana. Estabelece como obrigatório e gratuito o ensino dos sete aos quatorze anos nos estabelecimentos primários oficiais, e a gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário, em que o poder público proverá aqueles que demonstrarem incapacidade de recursos para dar continuidade aos estudos através da concessão de bolsas de estudo, mediante a exigência de posterior reembolso por parte do beneficiado. Com isso foi restabelecida a vinculação legal de recursos para a educação, porém limitada a esfera do município que devem aplicar 20% dos impostos em educação, favorecendo, desse modo, a iniciativa privada.

Em 1983, a Emenda João Calmon estabelece novos percentuais para a vinculação de recursos para a educação instituindo os seguintes percentuais: União 13%, Estados e Distrito Federal 25%, e Municípios 25%.

Com a Constituição de 1988, a vinculação de recursos foi alterada novamente somente em relação ao percentual da União: União 18%, Estados e Distrito Federal 25%, Municípios 25%. Este diploma legal foi modificado pela Emenda Constitucional Nº 14/96, que criou um fundo de natureza contábil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, Lei Nº 9.424/96, subvinculando os recursos destinados à educação, que passam a focalizar o ensino fundamental regular, para vigorar por um período de dez anos, ou seja, de 1º de janeiro de 1998 até 31 de dezembro de 2006.

Constituem fontes de recursos do FUNDEF: 15% do Fundo de Participação dos Municípios – FPM; 15% do Fundo de Participação dos Estados – FPE; 15% do imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; 15% do Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às Exportações – IPIexp; 15% do ressarcimento da União pela Desoneração de Exportações (LC nº 87/96); e Complementação da União (BRASIL, 2006).

Os repasses aos entes federados são vinculados ao número de alunos matriculados no ano anterior nas escolas públicas, levantamento que é realizado pelo censo escolar anualmente. O cálculo feito para complementação da União é feito a partir do custo aluno/ano, sendo que nos estados em que o valor não alcançar o mínimo estipulado nacionalmente, o governo federal por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FNDE) assegurará a diferença, mediante crédito de parcelas mensais na conta específica do FUNDEF.

Inspirado nos organismos internacionais, em especial no Banco Mundial que prioriza o ensino fundamental, esse fundo, no entanto, não possui meios para cumprir as expectativas, uma vez que não traz recursos novos para o sistema educacional pois parte dos impostos já eram vinculados à manutenção e desenvolvimento da educação (DAVIES, 2004).

Saviani (2011, p. 86) nos alerta para outra peculiaridade: por se tratar de um fundo de natureza contábil “[...] não têm força para alterar o status quo vigente. Ou seja, a ampliação de recursos permitirá atender um número maior de alunos, porém em situações não muito menos precárias do que as atuais [...]”

Com o objetivo de minimizar os problemas decorrentes da extinção do FUNDEF e após intensas manifestações da sociedade civil e por parte dos governos estaduais e municipais que temiam a diminuição dos recursos do MDE, foi criado pela Emenda Constitucional nº 553/06 o FUNDEB, regulamentado pela Lei nº 11.494/07.

Constituem fontes de recursos do FUNDEB: 20% do Fundo de Participação dos Municípios – FPM; 20% do Fundo de Participação dos Estados – FPE; 20% do imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; 20% do Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às Exportações – IPIexp; 20% do ressarcimento da União pela Desoneração de Exportações (LC nº 87/96); e Complementação da União; e Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações - ITCMD (BRASIL, 2006).

O FUNDEB difere do FUNDEF quanto à distribuição dos recursos que compõem o Fundo, e quanto à abrangência pois inclui toda a educação básica, e de acordo com as modalidades de ensino atribui responsabilidades a cada esfera de governo, em que os recursos serão distribuídos entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios, considerando-se exclusivamente as matrículas no respectivo âmbito de atuação prioritário.

A respeito da remuneração dos profissionais, a Lei 11.494/07 determina que pelo menos 60% dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício da rede pública.

Nessa matéria, o que difere o FUNDEF do FUNDEB é que este último inclui os eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com ônus para o empregador, desde que não impliquem rompimento da relação jurídica existente. Ao contrário do FUNDEF, o FUNDEB contempla a distribuição dos recursos às escolas comunitárias sem fins lucrativos conveniados às prefeituras, que atendem a educação infantil de 0 a 03 anos de idade.

Como podemos observar as mudanças propostas pelo FUNDEB em relação ao FUNDEF vão desde o tempo de vigência até os recursos que os compõem. E como salienta Martins (2011) o FUNDEF teve suas deficiências, mas a implantação desse fundo revelou experiências com potencial de serem preservadas, se incorporadas correções e aperfeiçoamentos, e para tal sugere o FUNDEB para sanar tais incoerências, e constituir estratégias políticas para o alcance do regime de colaboração e da equidade, além da consolidação da autonomia federativa.

Outra fonte de financiamento da educação é o salário-educação. O salário-educação não é propriamente um imposto, é uma forma de arrecadação parafiscal e\ou social, cobrada das empresas, incidindo em 2% sobre a folha de pagamento das empresas.

A Lei 4.440/64, que criou esta contribuição, estabeleceu que durante os três primeiros anos de sua vigência 40%, 50% e 60%, respectivamente, dos recursos do salário educação seriam obrigatoriamente aplicados em despesas de custeio e o restante em construções e equipamento de salas de aulas. Esta lei regulamentou o dispositivo constitucional apenas na parte que obrigava as empresas a fornecer educação primária aos filhos dos empregados que estivessem em idade escolar obrigatória (7 a 11 anos), descartando a obrigatoriedade de estender também aos funcionários.

O Decreto nº 55.551 de 12/01/65 estabeleceu que o salário educação seria para suplementar os recursos públicos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino primário comum, e devido por todas as Empresas vinculadas ao sistema geral da Previdência Social, incluindo todos empregadores que mantinham servidores sob regime da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT.

O salário-educação é uma contribuição recolhida aos cofres públicos pelas empresas que só beneficiava inicialmente União e os Estados e somente com a Emenda nº 24 (Emenda João Calmon) se destinou 25% da parcela federal para os Municípios, a União recebe a parcela de 1/3 dos recursos arrecadados e pouco podia fazer para enfrentar analfabetismo, em contrapartida, os Estados arrecadam 2/3 dos recursos e, por este sistema, são beneficiados os Estados mais ricos. A parcela de 1/3 retida pela União e redistribuída para Estados e, agora, Municípios mais carentes, não tem potência equalizadora, ao nível dos Municípios o que pode ser encarado como uma política discriminatória que marginaliza os Municípios que se dedicam ao ensino de 1º grau.

Vários programas foram criados com os recursos provenientes do salário-educação tais como: Programa Nacional de Transporte Escolar – PNTE; Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Transporte – PNATE; Programa Nacional de Saúde do Escolar – PNSE ; Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE; Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

Conforme disposto nos Arts. 211, §§ 2º e 3º e 212 da Constituição Federal devem os Estados e Municípios aplicar, anualmente, nunca menos de 25% da receita resultante de impostos compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino, dentro dos seus âmbitos prioritários de atuação. No caso do Município, seu âmbito de atuação prioritária, na educação Básica, corresponde à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Callegari (2011, p.576) nos alerta sobre a importância da apresentação de tais dados, pois por meio dos mesmos é possível difundir informações que possibilitem a construção da consciência cidadã em torno do papel social dos tributos, dos bens e orçamentos públicos, informar à sociedade sobre os efeitos lesivos da corrupção, da sonegação fiscal e da má gestão dos recursos públicos com vistas à construção de conhecimentos relativos à educação fiscal.

Podemos observar que nos três últimos anos os recursos do FUNDEF e do FUNDEB foram destinados quase que exclusivamente a remuneração dos profissionais da educação, o que pode apontar para a diminuição dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Daí a importância da sociedade exercer o controle social sobre os recursos destinados à educação, sendo imprescindível a participação da comunidade no acompanhamento e fiscalização dos recursos que são destinados a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Vale ressaltar que o documento oficial que estabelece as atribuições bem como as condições de aplicabilidade dos recursos do FUNDEB não isenta o Município da obrigação de aplicar nas etapas da educação básica que lhes cabem oferecer (educação infantil e ensino fundamental), nunca menos de 25% das receitas dos demais impostos e transferências que não entram na composição do Fundo.

4 CONCLUSÃO

O financiamento da educação é fundamental para que escola cumpra com sua função na sociedade, que é a socialização do conhecimento historicamente produzido, sem os quais não há progresso, nem mesmo crescimento econômico.

A elaboração de leis para a aplicação dos recursos de financiamento não são os únicos instrumentos para a garantia do direito à educação, desde a regulamentação do FUNDEF e do FUNDEB, vêm se efetivando mecanismos de controle social, criados com a participação de sindicatos ou associações de professores, associação de pais e mestres e contando também com envolvimento do poder legislativo na indicação de seus membros, com a incumbência de acompanhar e controlar a repartição, transferência e aplicação dos recursos desses Fundos, supervisionar o censo escolar, aprovando e, sobretudo, controlar e garantir a transparências na aplicação dos recursos repassados à conta dos programas.

É pela escola que a humanidade atinge a consciência das desigualdades e das injustiças sociais e constrói ideais redução dessas desigualdades, sem o que não há a efetiva liberdade. Portanto, financiar educação, deve ser prioridade da sociedade, e cabe aos educadores dar respostas aos anseios do povo, superando erros e deficiência, elevando a escola a serviço do homem, da pesquisa, da criação, da democracia. Consideramos, ao término deste trabalho, que não existe a possibilidade de concluir ou tecer conclusões a respeito do financiamento da educação, e se é possível afirmar algo é que a educação é um direito social, e garantir esse direito é essencial para humanizar as pessoas, entre as quais eu me incluo.

Assegurar esse direito só é possível mediante as políticas educacionais, que deveriam ser elaboradas com a participação de todos os envolvidos. Um sonho possível...

Como garantir o acesso universal à educação pública e de qualidade, eu me arrisco a sugerir:

- elaboração e aprovação de uma reforma tributária;
- escola e seu sistema pautado na concepção educação como direito;

- redefinição das responsabilidades entes federados;
- participação equalizadora dos entes federados;
- adequação de referenciais de qualidade educacional;
- fortalecimento dos mecanismos de acompanhamento e controle social;
- regulamentação do regime de colaboração dos entes federados, com condições reais de aplicação;
- fortalecimento de vínculos entre o Conselho Nacional de Educação, os conselhos estaduais e municipais de educação, buscando efetividade nos mecanismos de acompanhamento;
- permitir a sociedade o conhecer dos seus direitos tornando possível, desde a formação inicial, obter tais conhecimentos para que sejam capazes de avaliarem suas necessidades e estabelecer seus direitos como prioridade nas políticas públicas;
- disponibilização de dados, para que a sociedade possa avaliar ações dos órgãos responsáveis pelo acompanhamento e controle de gastos e aplicações de recursos (Conselhos, Ministério Público, Tribunal de Contas)

A democratização da escola e do ensino envolve questões muitas mais complexas que a simples elaboração de projetos estaduais e municipais de educação e a existência de políticas de financiamento. Assegurar a efetivação do direito a educação de qualidade implica articular a construção de planos e metas a partir da realidade e suas respectivas necessidades locais. E, principalmente, a disponibilização das receitas e despesas dos recursos destinados a educação, especificando os gastos em cada etapa, ampliando a possibilidade de fiscalizar a aplicação destes recursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSELHOS Escolares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%207.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2025.
- CONSTITUIÇÃO da Republica Federativa do Brasil 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_211_.shtm. Acesso em: 24 nov.2025.
- Controle de Acompanhamento e Controle Social. Disponível em: DAVIES, Nicholas. Omissões, inconsistências e erros na descrição da legislação educacional. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação. Porto Alegre. V.1, n.3, 2011. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1570>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- DOURADO, Luiz Fernandes et al. Conselho Escolar e o financiamento no Brasil. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.
- GADOTTI, M. Organização do trabalho na escola: pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 24 nov.2025.
- LIBANELO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARTINS, Paulo de Sena. O processo de tramitação e aprovação do FUNDEF na Câmara dos Deputados: o protagonismo do Legislativo, do Executivo e dos movimentos sociais em dois contextos governamentais. In.: _____. FUNDEB, federalismo e regime de colaboração. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Cap.3, p.111-276
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da educação: subsídios à Constituinte Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca> – revista de Financiamento da educação, Porto Alegre, v.1, n.1, 2011
- MONLEVADE, J.A.C. Educação pública no Brasil: contos & descontos. Ceilândia, DF: Idea, 1997.
- ROMANELLI, O. História da educação no Brasil: 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, Pilar Baptista; Metodologia de Pesquisa. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- SANTIAGO, Igor Mauler; MANEIRA, Eduardo. A contribuição social do salário-educação inconstitucionalidade originária e permanente. Disponível m: <http://jus.com.br/artigos/1421/a-contribuicao-social-do-salario-educacao#ixzz2vRDNe2WE>. Acesso em: 24 nov.2025.
- SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23.ed.rev atual. São Paulo: Cortez, 2007.

O USO DE JOGOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS PARA CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DE PIAGET**THE USE OF GAMES IN THE PROCESS OF CONSTRUCTING AND APPROPRIATING MATHEMATICAL CONCEPTS FOR CHILDREN FROM A PIAGETIAN PERSPECTIVE** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-035>**Antonia da Silva Pereira**

Pós-graduação em Alfabetização e Letramento
Faculdade Única de Ipatinga
E-mail: tonia.pereira1@gmail.com

Alexandra Gonçalves da Silva

Especialização (psicopedagogia)
UCAM (Universidade Cândido Mariano)
E-mail: alexandra-g-silva@hotmail.com

Claudia Rosana Speiss Ferreira

Psicopedagogia
Uni Serra
E-mail: claudiaspeiss@hotmail.com

Leandra Rafaella França Mancuso

Pedagogia - Unicesumar
Pós-graduação – AEE - Atendimento Educacional Especializado com Ênfase em Libras - FIC
Faculdades Integradas de Cuiabá
E-mail: lleandra.rafaella@hotmail.com

Lindomar da Rocha

Licenciatura Pedagogia
Centro Universitário Claretiano
E-mail: lindomarrocha36@hotmail.com

Lívia Maria Rolim Dourado

Pedagoga/Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica-Institucional e Neurociência
Universidade Metodista de São Paulo
E-mail: liviamari07@hotmail.com

Luciana de Souza Padilha

Especialização Psicopedagogia
Tangará da Serra
E-mail: Luciana_rissato@hotmail.com

Luzanira dos Santos Ferreira

Especialização
Pós ICE instituto Cuiabano de Educação
E-mail: luzaniraf19@gmail.com



Maria Madalena de Matos Taveiras
Especialização Educação Infantil e Letramento
Faculdade Única de Ipatinga
E-mail: madalenamatostaveira@gmail.com

Sirley Aparecida Tristão
Pedagoga SRM/AEE
Letras- UFMT
Pedagogia – FALB
Esp. Psicopedagogia Clínica e Institucional
Esp. Gestão Escolar
E-mail: sirley_tristao@yahoo.com.br

RESUMO

Nesta pesquisa nos propomos investigar acerca da importância dos jogos na construção dos conceitos matemáticos por crianças. Com o objetivo de compreender a importância dos jogos no desenvolvimento da construção de conceitos matemáticos com base na teoria piagetiana. Realizamos uma pesquisa bibliográfica, com aporte teórico de vários autores, como, PIAGET (1975, 1976), KISHIMOTO (1997) e KAMII (1990), dentre outros. No decorrer da pesquisa compreendemos que a criança nem sempre foi valorizada, era vista como um adulto em miniatura até o começo da idade moderna. O mundo da criança é permeado de jogos, de brincadeiras. Muitas são as categorias existentes sobre os jogos, em cada categoria estão agrupados diversos tipos de jogos. Estes jogos de acordo com Piaget podem nos ajudar na construção e na apropriação de conceitos matemáticos. Após o estudo realizado podemos considerar que a aprendizagem acontece de maneira significativa enquanto a criança brinca, e o jogo é uma atividade que favorece a criança a iniciar os seus primeiros passos para a sua aprendizagem, e também é um dos “sinalizadores” para identificarmos como está ocorrendo o processo de desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Palavras-chave: Jean Piaget; Jogos; Construção de conceito matemático.

ABSTRACT

This study aims to investigate the importance of games in the construction of mathematical concepts in children, grounded in Piaget's theoretical perspective. Conducting a bibliographic review supported by authors such as Piaget (1975, 1976), Kishimoto (1997), and Kamii (1990), the research highlights that childhood was not always valued and that historically the child was perceived as a miniature adult. The study emphasizes that children's experiences are permeated by games and playful activities, which encompass various categories and contribute to cognitive development. Based on Piaget's assumptions, games play a fundamental role in supporting the construction and appropriation of mathematical concepts. The findings indicate that meaningful learning occurs during play, as games not only promote the child's first steps toward mathematical understanding but also serve as indicators of the processes involved in children's learning and development.

Keywords: Piaget; Kishimoto; Kamii; Games; Mathematical concepts; Playful learning; Cognitive development; Child development.



1 INTRODUÇÃO

A escolha deste tema surgiu a partir da busca de jogos com o objetivo do aperfeiçoamento da formação inicial de professores que vão atuar na educação básica, tendo em vista a melhoria de qualidade da educação pública brasileira, perceber a dimensão que o papel do pedagogo desempenha na formação não somente do aluno, mas também do ser humano.

Percebe-se o interesse particular das crianças pelos jogos em geral. Isto nos motiva a aprofundarmos os estudos em relação ao tema com a seguinte indagação: Será que os jogos ajudam na construção do conceito matemáticos em crianças?

Para realização desta investigação temos como objetivo compreender a importância dos jogos no desenvolvimento da construção de conceitos matemáticos com base na teoria piagetiana. Com esta finalidade organizamos o nosso estudo em capítulos:

No desenvolvimento apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, da qual fizemos a opção pela pesquisa bibliográfica, que consiste em uma investigação do que foi produzido sobre a temática, recorrendo as diferentes fontes de consulta tais como: livros, revistas, teses, dissertações e anais de eventos científicos em relação aos jogos. Optamos por Piaget e seus colaboradores que nos oferecem valiosas fundamentações sobre o uso de jogos no ensino da matemática.

Apresentaremos ainda breve relato sobre os fatos da vida de Piaget e obras relacionadas ao desenvolvimento infantil, contexto histórico sobre a infância, destacando alguns pensadores, tais como, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, Locke, Freinet. Apresentamos o jogo na Educação Infantil, sua historicidade e o jogo na perspectiva piagetiana.

Nas considerações finais destacamos que o estudo que realizamos permitiu-nos constatar que o jogo pode contribuir na apropriação de conceitos matemáticos despertando interesse e criatividade. Além disso, propicia motivação para a criança o que vai contribuir significativamente na melhoria da aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A INFÂNCIA

2.1.1 Desenvolvimentos infantis segundo Piaget

Jean Piaget (1896-1980) renomado biólogo e filósofo suíço conhecido por seu trabalho pioneiro e considerado o maior expoente do estudo do desenvolvimento cognitivo. Para aprimorar seus conhecimentos na área, após formar-se foi para Zurich, onde exerceu a função de psicólogo experimental. Lá frequentou aulas lecionadas por Jung e trabalhou como psiquiatra em uma clínica. Essas experiências influenciaram-no em seu trabalho. Ele passou a combinar a psicologia experimental - que é um estudo formal e sistemático - com métodos informais de psicologia: entrevistas, conversas e análises de pacientes, que mais tarde

utilizou em suas pesquisas para compreender como o conhecimento “cresce de um estado inferior a um superior”.

Em 1919, Jean Piaget mudou-se para a Paris, onde foi convidado a trabalhar no laboratório de Alfred Binet, onde aplicou testes de inteligência padronizada em crianças parisienses. Jean Piaget notou que crianças francesas da mesma faixa etária cometiam erros semelhantes nesses testes, o que levou a concluir que o pensamento lógico se desenvolve gradualmente.

A sua estada em Paris foi um marco em sua vida, pois permitiu iniciar seus estudos experimentais sobre a mente humana e começou a pesquisar também sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Seu conhecimento de Biologia levou-o a enxergar o desenvolvimento cognitivo de uma criança como sendo uma evolução gradativa. A importância de sua permanência em Paris possibilitou transitar entre vários domínios da ciência tais como: a psicopatologia, a psicanálise, a lógica e a filosofia. E também por empreender sua atividade de pesquisa em psicologia do desenvolvimento, do qual mais tarde Piaget (1976) anotaria em sua autobiografia:

[...] finalmente, era objetivo meu descobrir uma espécie de embriologia da Inteligência, adequada à minha formação biológica. Desde o início de minhas reflexões teóricas, estava convencido de que o problema das relações entre o organismo e o meio ambiente também se apresenta no domínio cognitivo e ali aparece como o problema das relações entre o sujeito operatório e pensante e os objetos de sua experiência. Eu tinha a oportunidade de examinar esse problema à luz das noções da psicogênese o desenvolvimento das faculdades psíquicas e intelectuais. Afinal descobrira o meu campo de investigação para Piaget a descoberta do novo era um tema primordial e por isto indagava constantemente: como é possível chegar-se a algo novo? Talvez seja este o meu questionamento central. (p. 16-17)

Desta forma, as pesquisas realizadas em relação à psicologia do desenvolvimento, que também interligava com os mais importantes domínios de interesse de Piaget: a biologia e a teoria do conhecimento que propiciaram avanços em seus estudos relacionados à epistemologia genética, tornando-o mundialmente conhecido pela sua revolução epistemológica. Ao longo de sua brilhante carreira, Jean Piaget escreveu mais de 75 livros e centenas de trabalhos científicos, da qual destacamos: A Epistemologia genética, O nascimento da inteligência na criança, A psicologia da criança e A formação do símbolo na criança, de especial interesse ao nosso estudo.

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE INFÂNCIA

Na antiguidade, a criança era vista como um mal a ser superado quando alcançasse a vida adulta. A infância nem sempre foi reconhecida pela sociedade humana. Estudiosos da infância apontam que a criança e o adolescente não eram vistos pelos adultos na sua identidade até o limiar da história moderna. Não se tinha uma ligação afetiva entre os adultos e as crianças. Até mesmo a morte de um filho não era sentida

pelos pais, porque para eles logo viria outro filho para substituir o que tinha morrido. As crianças eram entregues desde o nascimento para uma ama de leite e somente voltava para o convívio da família por volta dos sete anos, onde já era considerado um adulto em miniatura. Tudo que a criança precisava aprender era aprendido com os adultos, convivendo no meio deles. (Ariès, 1978)

A criança era, portanto diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais. Seria então interessante comparar a criança ao anão, que ocupa um lugar importante na tipologia medieval. (Ariès, 1978, p.14)

Esta condição perdurou por séculos. ARIÈS (1978) aborda como a família lidava em relação à criança, e como esta realidade vai se modificando na sociedade moderna quando então começa a ressignificação do olhar para a criança, até mesmo após sua morte quando ela passa a ser lembrada. As crianças passaram a ser batizadas por imposição da igreja, e as mortes de crianças por infanticídio não passam mais a ser aceitas. Com a intervenção da igreja, a infância tem uma maior valorização e os rituais de batismo fizeram com que as crianças fossem mais valorizadas.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (Ariès, 1978, p. 65)

Neste período a criança começa a ser vista como um ente a ser amado e protegido pela família e pela igreja, que começa a impor os rituais de batismo para que as crianças não morressem sem o sacramento. Também a infância é ressignificada no contexto histórico e social da modernidade, graças ao avanço da ciência, as mudanças econômica e social. Várias vertentes de concepções foram construídas nos últimos séculos da história sobre a infância e a criança. A seguir serão apresentados alguns pensadores que contribuíram neste propósito. Recorremos a obra de Ujiie e suas contribuições (UJIE, 2009).

Comenius, que “reconheceu a importância da infância para o desenvolvimento do ser humano, criou a analogia entre a formação da criança e o cultivo das plantas” (UJIE 2009, p.13). De acordo com Comenius, a criança precisa de cuidados para crescer e dar frutos.

Rousseau atenta “para as particularidades de ser criança, que, nesta fase da vida, tem características peculiares necessitando de condições favoráveis para o seu desenvolvimento” (UJIE 2009, p.13).

Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932), Montessori (1870-1952) entre outros, partem do pressuposto de que a criança é boa e deve ter condições para o seu desenvolvimento, que para eles é um processo natural. Eles concebem “a criança como “planta humana” ou “semente do bem” que precisaria de condições do meio para germinar, um ser repleto de potencialidades, um vir a ser constante, semente do amanhã” (UJIE 2009, p.14).

Locke (1632-1704) traz concepção de que “a criança nasce como uma tábua rasa, sobre a qual ao adulto pode tudo imprimir.” (UJIE 2009, p.15). Freinet (1896-1966) foi também um dos autores que trouxe grande contribuição à infância. Para ele “que se os conteúdos e conceitos das diferentes áreas do conhecimento fossem discutidos de forma viva e integrados, a escola se tornaria mais interessante àquelas crianças” (UJIE 2009, p.18).

Piaget contribui muito para a educação através pressupostos teóricos por ele elaborados. A autora UJIE (2009), nos confirma a afirmação acima citada, quando nos apresenta a seguinte argumentação:

Um ponto a ser destacado em Piaget diz respeito à sua concepção de infância como um período particular do desenvolvimento humano, que engloba o crescimento orgânico em interação com o meio até alcançar o nível subsequente, passando pelos seguintes períodos: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. (p.18)

Toda a vida de Piaget foi voltada a estudar o desenvolvimento da criança, e seus estudos foram e são significativos para os mais variados campos de saber como: a psicologia, educação etc.

Para Piaget as construções mentais se dão a partir dos elementos sociais e afetivos, inicia-se nos primeiros meses de vida, para o autor “afeto e cognição resultam de uma adaptação contínua e independente, em que os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações ou das estruturas inteligentes”. (1975, p.265).

De acordo com Piaget (1975, p.267) “[...] o processo de assimilação e de acomodação ocorre normalmente, porque os esquemas pessoais são esquemas como os outros, cognitivos e afetivos”.

Muitas são as fases que contribuem para o desenvolvimento da criança e que são discutidas por Piaget. Temos a maturação, que segundo Piaget é um “fator que interfere, principalmente, ao crescimento fisiológico e ao desenvolvimento do sistema nervoso. Ela está presente em todas as transformações ocorridas durante o desenvolvimento.” (FARIA, 1998, p.12).

Outra fase é a da experiência física e lógico-matemática, que de acordo com Piaget,

A experiência física é produto de ações como tocar, jogar, cheirar, saborear etc., do sujeito sobre os objetivos. Desta forma, o indivíduo descobre ou extrai conhecimento de qualidade e propriedades como cor, forma, energias etc.; a experiência lógico-matemática resulta de uma coordenação de ações (e não de uma única ação) que o indivíduo exerce sobre os objetos e da tomada de consciência desta coordenação. (FARIA, 1998, p.13).

Segundo Piaget, o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação, é uma simples assimilação funcional ou reprodutora. O jogo diferencia-se ainda mais das condutas de adaptação propriamente ditas (inteligência), para orientar-se no sentido da assimilação como tal: em vez do pensamento objetivo, que procura submeter-se às exigências da realidade exterior. (Piaget, 1975, p.115-116)



A fase da transmissão ou experiência social também tem papel importante no desenvolvimento da criança. Piaget afirma que “as ideias de uma pessoa são somadas, subtraídas ou multiplicadas às ideias de outras pessoas, dando origem a um sistema de relações que enriquece a vida intelectual dos indivíduos”. (FARIAS, 1998, p.15)

Já a equilíbrio é fundamental para a criança, Piaget defende que “uma descoberta, uma noção, uma ação etc. Devem se equilibrar com outras para levar o indivíduo a uma adaptação ao seu ambiente. A base de todo o processo de equilíbrio tem sido buscada na assimilação e na acomodação”. (FARIAS, 1998, p.15)

Piaget argumenta que não existem conhecimentos resultantes do mero registro de observações. Todo conhecimento pressupõe uma organização que só os esquemas mentais do sujeito podem efetuar. Segundo Lerbert (1976), “à medida que os esquemas de ação se organizam em sequências, o tempo começa a estruturar-se. O mesmo acontece com o espaço, mas a coordenação dos espaços permanece parcial, por falta de consistência do objeto permanece”. (p.19)

2.3 O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O jogo é uma atividade lúdica que contribui para a aprendizagem das crianças, assumindo como fator social, significações distintas na educação infantil. (KISHIMOTO, 1997). Com o objetivo de atender necessidades das crianças, a utilização de jogos infantis é uma forma apropriada para a aprendizagem dos conteúdos escolares, pois permite a construção de conceitos matemáticos a partir de seu cotidiano, do seu contexto, da sua realidade.

Não basta apenas escolher jogos e apresentarmos às crianças, e deixar livre para que a criança brinque sozinha, sem entender a lógica daqueles jogos propostos, mas construir com as crianças os conhecimentos matemáticos tais como: contagem, lateralidade, forma, tamanho, espessura, mais/menos entre outros. Por isso é importante que os docentes tenham em mente a relevância dos jogos para a aprendizagem, e é durante esse período que a criança tem mais facilidade para iniciar as construções: lógica e lógico-matemática.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S):

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações. (MEC, 1998, p.47)

Torna-se um grande desafio para os professores da educação infantil, compreender e conhecer a criança que se encontra nesse período escolar, pois tratando de jogos, estes não são vistos apenas como forma de entretenimento, mas uma atividade que poderá auxiliar no desenvolvimento de várias habilidades.

A seguir apresentaremos brevemente a história do jogo, alguns autores que foram considerados mais significativos, cujas contribuições direcionam as atividades lúdicas na educação.

2.4 O JOGO E SUA HISTORICIDADE

Os jogos não tem origem definida, pois muitos deles surgiram em tempo remotos ou simplesmente do conhecimento popular. Os vários tipos de jogos conhecidos hoje surgiram e evoluíram juntamente com o desenvolvimento do conhecimento do homem sobre como sobreviver e tirar proveito dos recursos oferecidos pela natureza.

A concepção de jogo é antiga, o jogo foi reconhecido ainda no século XX, “quando predominava a ideia de que a criança era uma miniatura do homem e, portanto, os brinquedos, em particular os bonecos, lembravam os adultos com todos os seus detalhes”. (JACYNTHO, 2011, p.19)

O jogo vem perpassando toda uma história. Por mais que se tenha ocorrido modificações, ainda hoje, conseguimos identificar muitos deles. De acordo com Nallin (2014), o jogo advém do século XVI, e os primeiros estudos foram realizados em Roma e Grécia, destinados ao aprendizado das letras. Esse interesse decresceu com o advento do cristianismo, que visava uma educação disciplinadora, com memorização e obediência. A partir daí, os jogos são vistos como delituosos, que levam à prostituição e à embriaguez. É no Renascimento que o jogo perde esse caráter de reprovação e entra no cotidiano dos jovens como diversão.

A palavra jogo, do latim “*incus*” quer dizer diversão, brincadeira. As definições mais gerais que encontramos nos dicionários de Língua Portuguesa são: “divertimento, distração, passatempo”. Assim, a palavra jogo tanto é usada, por exemplo, para definir a atividade individual da criança na construção com blocos, como atividades em grupo decanto ou dança.

Comenius: valorizava o uso de atividades lúdicas, acreditava que brincadeiras e jogos ofereciam resultado positivo no processo de ensino – aprendizagem. Também buscou tornar a aprendizagem mais eficaz e atraente.

Froebel: foi o pioneiro a compreender a importância dos jogos e brincadeiras como fonte do desenvolvimento da criança de maneira adequada. Para Froebel o brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil – do desenvolvimento humano neste período. É a representação auto-ativa do interno – representação do interno da interna necessidade e impulso.

Freinet: O jogo para Freinet é o verdadeiro trabalho da criança, colaborando com o seu desenvolvimento social. Sua preocupação não está na definição dos termos, mas no papel que tanto o jogo



quanto o trabalho ocupam na educação da criança, pois ele justifica e valoriza o jogo como atividade educativa.

Bruner: Para Bruner, através do jogo de linguagem, a criança, em ações de intersubjetividade, descobre as regras e os significados das coisas.

Como vimos o jogo sempre foi objeto de estudo pela sua importância para a infância, neste sentido vem se constituindo como uma ferramenta auxiliar na construção de conceitos matemáticos do qual faremos uma abordagem da concepção de jogos e sua classificação de acordo com Piaget.

2.5 O JOGO SEGUNDO PIAGET

A aprendizagem não só se dá apenas por meio de livros, cadernos, quadro e giz, pois os jogos e as brincadeiras também auxiliam na aquisição do conhecimento. Assim, na concepção piagetiana, os jogos e brincadeiras ajudam na assimilação funcional num exercício das ações individuais já aprendidas. Neste sentido, Piaget (1975) destaca que:

[...] a brincadeira não recebe uma conceituação específica. Entendida como ação assimiladora, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características metafóricas como espontânea, prazerosa, semelhantes à do Romantismo e da biologia. Ao colocar a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não na estrutura cognitiva, Piaget distingue a construção de estruturas mentais da aquisição de conhecimentos. A brincadeira, enquanto processo assimilativo participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem. (PIAGET, 1975, p.118)

Por meio das brincadeiras as crianças conseguem externar sua espontaneidade e expressar o prazer da ação que está realizando, utilizando toda sua capacidade de pensar. Assim, de acordo com Piaget o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, enquanto que a imitação prolonga a última por si mesma, poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominada sobre a acomodação. (1975, p.115). O jogo mostra-se importante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança porque é através dele que começam as interações e se estabelecem as relações entre a criança e as demais pessoas que estão ao seu redor e o meio, o que contribui para a aquisição de conhecimento nos diferentes níveis.

A criança ao interagir com o seu meio tem como resultado a adaptação, e a partir deste processo ocorre à construção do conhecimento, ou seja, tem-se o desenvolvimento da inteligência. O processo de adaptação ou equilíbrio é constituído por dois outros processos; a assimilação caracterizada como processo em que a criança se apropria do conhecimento e a acomodação é o processo em que se o conhecimento se transforma para melhor fazer sentido ao indivíduo. Piaget defende que com “a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas, mas imitando o real”.

Assim, a fase da infância passa por desenvolvimentos significativos, durante esse desenvolvimento, a construção do conhecimento vai se formulando, se estruturando até concretizar. O professor tem um papel de importância nesse processo, pois oportuniza situações para que as crianças construam esse conhecimento, assim ao utilizar o jogo como ferramenta em sua prática pedagógica, é preciso que as atividades tenham uma intencionalidade.

Neste sentido, o jogo e a brincadeira não são apenas uma forma de divertimento, mas algo relevante para o desenvolvimento cognitivo da criança, agindo como facilitador de sua aprendizagem, além disso, estimula o pensamento criativo, desenvolve a coordenação motora, promove a interação social e ajuda adquirir valores éticos e morais.

Piaget defende que os jogos de regras, assim quanto os demais jogos estudados por ele, auxiliam no processo de aprendizagem. O desenvolvimento da criança é mais visível quando se utiliza de recursos, de ações que permitam a liberdade da criança nas brincadeiras, nos jogos. SAPEDE (2007), em relação a relevância das brincadeiras e jogos, ressalta:

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. (SAPEDE, 2007, p.25)

Segundo apresentado pelo autor, as atividades lúdicas na escola e/ou nas creches ampliam a aprendizagem, as crianças passam a enxergar o mundo no qual estão inseridos de outro modo. As relações entre as crianças e professores se tornam mais amigáveis. Por isso é importante que sejam muitas as possibilidades para que a criança construa seu conhecimento.

O mundo da criança é permeado de jogos, de brincadeiras, são vários os contextos existentes numa sala, sempre que desenvolvemos um jogo com as crianças, temos que levar em consideração seu conhecimento prévio, pois é por meio dele que exploram as possibilidades, permitindo uma autonomia pela criança, propiciando a ela a oportunidade de se conhecer e também ao outro.

As escolhas acerca dos jogos e das brincadeiras vivenciadas pelas crianças não pode ser algo imposto, mas sim, algo prazeroso. A criança precisa se apropriar de tudo que se encontra ao seu redor, e a construção do conhecimento lógico só é possível se o professor motivar, incentivar a autonomia, a espontaneidade.

Quando refletimos sobre o percurso histórico dos jogos, podemos compreender quão significativas foram às evoluções para a educação. As legislações referentes aos jogos são diversas, cada documento traz concepções que contribuem para fundamentar os conceitos dos jogos. Após observarmos a perspectiva de



Piaget sobre os jogos, podemos reconhecer a importância dos jogos na educação de acordo com os parâmetros curriculares nacionais que apresentam:

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral. (BRASIL, 1998, p.49)

De acordo com os referenciais curriculares, é essencial que o professor desenvolva atividades que realmente tenham uma intencionalidade, não basta apenas colocar os brinquedos no tapete e deixar que as crianças brinquem sem nenhuma orientação. As brincadeiras devem ser de maneira direcionada, pois, o professor deve estar atento ao desenvolvimento das crianças. O RCNEI (1998) nos orienta da seguinte forma:

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginárias, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneiras diversificadas para propiciar às crianças à possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (vol.1, p.29)

Não só a Educação Infantil quanto às séries iniciais requer momentos de construção de conhecimentos, sendo necessário que se haja a adaptação das crianças no meio ao qual estão inseridas. A seguir veremos a classificação dos jogos de acordo com Piaget.

2.6 CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS

Muitas são as categorias existentes sobre os jogos, em cada categoria estão agrupados diversos tipos de jogos. Piaget (1975) traz em sua obra algumas categorias e classificações dos jogos de acordo com alguns autores.

Para K.Groos citado por Piaget, a primeira categoria chama-se jogos de experimentação ou jogos de funções gerais. Essa categoria se agrupa da seguinte forma: jogos sensoriais (assobios, gritos); jogos motores (bolas, corridas), os jogos intelectuais (imaginação e curiosidade), os jogos afetivos e os exercícios da vontade (jogos de inibição, como sustentar uma posição difícil o máximo de tempo possível). A segunda categoria é a dos jogos de funções especiais, compreende os jogos de luta, perseguição, jogos sociais, imitação, familiares.

Ch. Bühler também citado por Piaget em sua obra traz outra classificação, dividida em cinco grupos: jogos funcionais ou sensório-motor; os jogos de ficção ou de ilusão; os jogos receptivos (ver imagens, ouvir histórias); os jogos de construção; e os jogos coletivos.

Os jogos, sensório-motor se encaixam em três categorias. A primeira classe é a dos jogos de exercícios simples também são de relevância na classificação dos jogos, eles “são aqueles que se limitam a reproduzir fielmente uma conduta adaptada, de ordinário, a um fim utilitário, mas retirando-a do seu contexto e repetindo-a pelo único prazer de se exercer tal poder”. (p.150). A segunda classe são os das combinações sem finalidade, onde “o sujeito não se limita mais a exercer, simplesmente, atividades já adquiridas, mas passa a construir com elas novas combinações que são lúdicas desde o início” (p.151). A terceira classe são as das combinações com finalidade, “ficando entendido que se trata, desde já, de finalidades lúdicas” (p.153).

Piaget elaborou tendo como base a evolução da estrutura mental, a seguinte classificação: jogos de exercícios, os jogos simbólicos e os jogos de regras.

Os jogos de exercícios são parte integrante da vida humana, assim que iniciam suas atividades lúdicas, surgem às séries de exercícios motores, que tem finalidade de proporcionar o prazer do funcionamento.

O jogo de exercício acontece durante os primeiros 18 meses de vida, envolve repetição de sequências já estabelecidas de ações e manipulações e com o propósito de mero prazer derivado de atividades motoras. Segundo Piaget, “as condutas lúdicas deste tipo aparecem a partir do segundo estágio do período sensório-motor e duram até o fim da vida [...] a capacidade de imitação da criança está na base do desenvolvimento da brincadeira sensório-motor”. (FARIA, 1998, p.95)

Os jogos simbólicos são mais predominantes na faixa etária entre dois e seis anos, e consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função do desejo. No jogo simbólico a realidade é assimilada por analogia, como a criança pode ou deseja, portanto o significado que a criança atribui aos conteúdos de suas ações, quando utiliza o jogo, são deformações dos significados correspondentes às vidas física ou cultural, assim para Piaget (1975), “[...] o símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante” (p.146). A função dos jogos simbólicos segundo Piaget,

[...] é satisfazer o eu, por uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira e revive todos os prazeres ou conflitos resolvendo-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. (FARIA, 1998, p.100)

Dos 2 aos 3-4 anos “o jogo tem como característica básica a deformação do real. [...] Esse tipo de brincadeira se apóia-se não só em interesses conscientes, mas também em necessidades inconscientes [...]” (IDEM, p.104)

Dos 4 anos em diante “os jogos simbólicos [...] sofrem transformações, perdem gradualmente seu caráter deformante e aproximam-se da representação imitativa. [...] A criança, ao tomar a consciência de seus sentimentos, pode expressá-los”. (FARIA, 1998, p.107)

Em relação aos jogos de regras, eles apresentam caráter competitivo, todavia a competição em si não é boa e nem má e que poderá desencadear uma forma de problematização presente na vida de qualquer pessoa. Começam a aparecer aos 6-7 anos de idade, fundamentada em Piaget (1975)

os jogos de combinação sensório-motora (corridas, jogos de bola de gude ou bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.) com competição de indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de geração a geração, quer por acordos momentâneos. (p.111)

O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget acontece durante os períodos acima citados, e cada jogo referenciado participa do processo de construção do conhecimento.

3 CONCLUSÃO

Após o estudo realizado podemos considerar que a aprendizagem acontece de maneira significativa enquanto a criança brinca. Assim como o brincar, o jogo é uma atividade que favorece a criança a iniciar os seus primeiros passos para a sua aprendizagem e também é um dos “sinalizadores” para identificarmos como está ocorrendo o processo de desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Para se adquirir o aprendizado é muito importante que a criança esteja motivada e a ludicidade atua de forma prazerosa com a utilização de jogos e brincadeiras. Os jogos auxiliam as crianças a formar conceitos, relacionar ideias, estabelecer relações lógicas, desenvolver a expressão oral, reforçar as habilidades sociais e construir seu próprio conhecimento, confirmando ser esse o papel dos jogos como instrumento facilitador do desenvolvimento da aprendizagem da criança. É brincando e jogando que a criança desenvolve sua atenção.

Todo esse envolvimento com jogos propicia o desenvolvimento de diversos conceitos nas crianças como: comparação de números, de ordem, de lateralidade, ritmo, ordenação, contagem, descrição do material, cores, noções de tempo e espaço, reconhecimento de algarismos, leitura e escrita de números, dentre outros.

Desta forma, percebemos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano, em qualquer idade, mas, principalmente na infância, na qual ela deve ser instigada de maneira a desenvolver suas



potencialidades. Sendo assim, Piaget (1975) expôs que as crianças constroem o seu próprio aprendizado, neste sentido, é fundamental o uso de jogos na escola porque estes facilitam a construção de esquemas cognitivos de organização, assimilação e socialização das crianças.

Na pesquisa em foco conseguimos algumas respostas para nossa questão inicial, mas temos a certeza que se fazem necessários outros estudos, de outros autores, como também a realização de pesquisas exploratórias para melhor compreensão do processo de construção e assimilação do conhecimento pelas crianças.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

BRASIL. Ministério de educação e Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: a criança. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.1, p.27-54.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Será que o brinquedo é educativo? In.: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) et al. Brinquedos e Companhia. São Paulo: Cortez, 2004. Cap.8, p.197-222.

COSTA, Cíntia. Como jogar bola de gude. Disponível em: <http://criancas.hsw.uol.com.br/bola-de-gude.htm>. Acesso em: 19 set. 2023.

FARIA, Anália Rodrigues de. O Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: _____. Como elaborar projetos de pesquisa. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010. Cap.4, p.25-43.

JACYNTHO, Elenir Nascimento. A importância da brincadeira na educação Infantil. Rondonópolis, 2011. Monografia (curso de Pós-Graduação em Educação Infantil) – Departamento de Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais – Campus Universitário de Rondonópolis – UFMT.

KAMII, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In.:_____ (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997. Cap.1, p.13-43.

LERBERT, Georges. Piaget. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

Nallin, Claudia Góes Franco. N149m Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil / Cláudia Góes Franco Nallin. -- Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF). Campinas, SP: [s.n.], 2005.

ORIGEM dos Jogos e Brincadeiras. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/32269//origem-dos-jogos-e-brincadeiras#ixzz2pLTYZfaQ>. Acesso em: 03 out. 2023.

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____ Autobiografia e O nascimento da inteligência. Ediciones Caldén, Buenos Aires, 1976.



_____. Seis estudos de Psicologia. 1.ed. rio de Janeiro: Forense, 1967.

_____. O raciocínio na criança. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SAPEDE, Brasilina Marcos Ismael. Brincadeiras na Educação Infantil. Rondonópolis, 2007. Monografia (curso de Especialização em Educação Infantil) – Departamento de Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais – Campus Universitário de Rondonópolis – UFMT.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez de Souza Vieira; CÂNDIDO, Patrícia Terezinha. Brincadeiras Infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 21-33.

UJIE, Najela Tavares. Educação, criança e infância no contexto das ciências sociais. Revista Guaicará, vol.25, nº1, 2009. Disponível em: revista.unicentro.br/index.php/guaicará/article.

EPISTEMOLOGIAS DA TRAVESSIA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO DE SABERES EM NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DO SERTÃO CEARENSE**EPISTEMOLOGIES OF THE JOURNEY: TEACHER TRAINING AND KNOWLEDGE PRODUCTION IN (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES FROM SERTÃO CEARENSE** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-036>**Francisco Renato Silva Ferreira**

Mestre em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: renatoferreira@altaneira.ce.gov.brLATTES: <http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>**RESUMO**

Este artigo analisa, por meio de uma abordagem (auto)biográfica e qualitativa, a formação de um sujeito oriundo do sertão cearense, cujas experiências educacionais foram atravessadas por ausências institucionais, precariedade estrutural, longas travessias geográficas e condições de trabalho juvenil que marcaram profundamente a construção do saber. A narrativa assume a experiência vivida como eixo epistemológico e reconhece, nas passagens entre a escola multisseriada, o trabalho diurno, o estudo noturno e o exílio urbano, a emergência de pedagogias encarnadas, enraizadas na resistência cotidiana e na luta por dignidade. O diálogo com Freire (2019), Santos (2022), Larrosa (2014), Josso (2010), Nóvoa (2017) e Passeggi (2021) sustenta a compreensão de que a docência não se limita à formação universitária, mas germina nos territórios periféricos, nas tensões de classe e nos deslocamentos que moldam a subjetividade. As análises evidenciam que essas experiências, ao se convertirem em palavra, tornam-se fonte legítima de conhecimento e instrumento político de afirmação das epistemologias do Sul. Conclui-se que reconhecer tais percursos amplia o horizonte da formação docente e reafirma a educação pública como espaço de justiça, pertencimento e emancipação social.

Palavras-chave: Formação docente; Narrativas (auto)biográficas; Justiça cognitiva.**ABSTRACT**

This article examines, through a qualitative and (auto)biographical perspective, the formative experience of a subject born in the hinterlands of Ceará, whose educational trajectory was shaped by structural absence, geographic displacement, youth labor and the constant negotiation of survival. Experience is adopted as the central epistemological axis, revealing how multigrade schooling, exhausting workdays, nighttime study and urban exile configure embodied pedagogies rooted in resistance, dignity and the pursuit of knowledge. The discussion engages Freire (2019), Santos (2022), Larrosa (2014), Josso (2010), Nóvoa (2017) and Passeggi (2021) to argue that teacher education does not emerge solely from academic institutions; it is forged in peripheral territories, class tensions and the lived contradictions that shape subjectivity. The analysis demonstrates that, once narrated, such experiences become a legitimate source of knowledge and a political gesture aligned with the epistemologies of the South. It concludes that acknowledging these trajectories expands the meaning of teacher education and reimagines public schooling as a project committed to justice, belonging and social emancipation.

Keywords: Teacher education; Autobiographical narratives; Cognitive justice.

1 INTRODUÇÃO

Nas franjas do Brasil profundo, onde o mapa se desenha com mais ausências do que presenças e o tempo se mede pelas estações da roça e não pelos sinos escolares, germinam histórias que escapam das estatísticas e resistem nas veredas do silêncio. É nesse chão seco e fértil do semiárido cearense, mais especificamente no Sítio Mulungú, distrito de Lima Campos na cidade de Icó/CE, que se inicia a travessia de um sujeito cuja existência educacional não foi escrita nas páginas douradas do privilégio, mas lavrada com suor, poeira e esperanças persistentes. Ali, onde a infância não conheceu creches nem brinquedos pedagógicos, e onde a educação infantil era palavra estranha ao vocabulário local, o saber nasceu da terra, do cuidado materno, das ausências que ensinaram mais do que muitos livros.

Mais do que um percurso escolar, a presente narrativa revela uma cartografia de ausências estruturais, de invisibilidades políticas e de resistências cotidianas. Trata-se de uma experiência que transcende o plano individual e se inscreve nas lutas coletivas daqueles que vivem nas margens do sistema educacional. Como observa Santos (2022, p. 113), “a grande maioria da população mundial não é objeto de conhecimento válido. Vive em zonas de não existência epistemológica”. Essa não existência, contudo, não impede que saberes se construam. Pelo contrário: é a partir dela que emergem formas outras de aprendizagem, forjadas no cotidiano de quem precisa atravessar açudes, encarar estradas carroçais e desafiar o cansaço para estudar.

O menino que cresceu sem a moldura da educação infantil formal, no espaço rústico de uma sala multisseriada com uma única professora para tantos anos, encarnou um Brasil que ainda pulsa no improviso. As paredes das escolas rurais, esburacadas e sem ventilação, tornaram-se catedrais de esperança. Ali se aprendeu o valor do esforço partilhado, da escuta sensível e da paciência diante do tempo que insiste em andar mais devagar nos sertões. Naquela realidade, o ensino não era sistematizado, mas profundamente significativo. E a formação escolar caminhava junto ao amadurecimento emocional, ao senso comunitário e à consciência de pertencimento.

Conforme aponta Freire (2019, p. 89), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. No sertão esquecido pelas políticas públicas, essa comunhão era construída entre crianças de diferentes idades, que aprendiam juntas não apenas conteúdos, mas a lidar com as faltas — de merenda, de cadernos, de carteiras, de transporte, de energia elétrica, de reconhecimento. Essa pedagogia da carência, contudo, não era vazia. Era potente. Forjava sujeitos resilientes, capazes de enxergar o saber como possibilidade de existência plena.

A travessia rumo ao Ensino Fundamental II intensificou as distâncias geográficas e simbólicas. Era preciso caminhar ou pedalar léguas de estrada carroçal, enfrentando o barro ou a seca, além de atravessar o rio que se interpunha entre a sede do saber e a sede de aprender. Cada metro percorrido era também uma afirmação de que a educação pode nascer da travessia. Larrosa (2014, p. 33) afirma que “a experiência não

é o que nos acontece, mas o que fazemos com o que nos acontece”. E, nesse sentido, a experiência educativa aqui narrada é mais do que um relato: é uma construção epistemológica, uma denúncia política e um ato de reinvenção do ser.

Quando a adolescência chegou com seus desafios e urgências, foi necessário migrar para os centros urbanos em busca de outras possibilidades. A travessia deixou de ser apenas física e tornou-se existencial. Em Juazeiro do Norte, a cidade do Cariri que respira cultura e religiosidade, o sujeito reencontrou o chão da escola, mas já com os pés cansados do trabalho diário. O Ensino Médio foi concluído à noite, entre a fome e o cansaço, e cada aula assistida tornava-se um ato de resistência. A universidade, por fim, apareceu como horizonte possível, não por facilidade, mas por teimosia. A entrada no ensino superior representou não apenas a conquista de um espaço acadêmico, mas o reconhecimento simbólico de que as travessias do sertão também produzem saberes legítimos.

Este artigo, portanto, propõe uma reflexão sobre os itinerários de formação docente a partir das margens, assumindo uma postura epistemológica que valoriza os saberes subterrâneos da vida e as pedagogias forjadas no enfrentamento das ausências. A experiência aqui narrada — real, concreta e profundamente significativa — será interpretada à luz das epistemologias do Sul (Santos, 2022), da pedagogia crítica (Freire, 2019), da hermenêutica da experiência (Larrosa, 2014) e das narrativas formativas (Passeggi, 2021). O objetivo é evidenciar que a formação docente não se dá apenas nos bancos da universidade, mas se inicia nas pegadas poeirentas da infância, nos olhos cansados da juventude trabalhadora e nos gestos insistentes de quem acredita que o saber liberta.

Neste cenário em que a educação brasileira enfrenta políticas públicas regressivas, fragilização institucional e cortes que atingem de forma mais contundente aqueles que já vivem nas bordas do direito, registrar e analisar narrativas formativas oriundas dessas margens torna-se gesto ético e posicionamento político. As histórias que emergem do sertão, do trabalho precoce, da fome, dos estudos noturnos e da resistência cotidiana revelam dimensões que escapam às estatísticas e que, por isso mesmo, precisam ser escutadas com radical seriedade. A formação docente que nasce nesse terreno marcado pela desigualdade exige abertura para a palavra do sujeito e para a memória das travessias que o constituem. Como assinala Nóvoa (2017), a formação só se realiza quando se reconhece a potência das narrativas, pois toda prática educativa se funda na escuta e no diálogo entre a experiência vivida e o mundo que ela busca transformar. Assim, a escuta dessas travessias invisíveis não apenas ilumina zonas silenciadas da educação brasileira, mas reforça a necessidade de uma pedagogia comprometida com o Brasil real — aquele que caminha a pé, atravessa açudes, concilia trabalho árduo e estudo escasso, e ainda assim insiste em aprender para continuar existindo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar a formação docente a partir de um território marcado pela escassez de políticas, pela negligência estrutural e pela potência das resistências silenciosas exige uma ruptura com os paradigmas clássicos que situam o conhecimento em territórios hegemônicos. É necessário, como aponta Santos (2022), desestabilizar as fronteiras do saber oficializado e dar voz às epistemologias subterrâneas, aos saberes tecidos na travessia, às pedagogias que brotam nos interstícios da dor e da esperança. Não se trata apenas de incorporar novas fontes ao discurso acadêmico, mas de deslocar o eixo epistêmico para que as margens falem — não como coadjuvantes da história, mas como sujeitos fundadores de seus próprios mundos interpretativos.

Santos (2022, p. 48) afirma, com contundência, que:

As epistemologias do Sul partem do princípio de que a grande maioria da população mundial vive em condições de exclusão epistêmica. Suas experiências, conhecimentos e modos de vida são ignorados ou descartados pelos critérios modernos de validação do saber, o que evidencia que a injustiça cognitiva se tornou tão estruturante quanto a desigualdade econômica. Recuperar essas formas de conhecimento é, portanto, um ato de justiça histórica e política, capaz de ampliar o horizonte das possibilidades humanas.

Essa exclusão, muitas vezes mascarada sob discursos técnicos e neutros, impõe àqueles que vivem nas periferias geográficas e simbólicas da nação um lugar de subalternidade epistêmica. A vida que se desenrola entre estradas carroçais, salas multisseriadas e escolas de chão batido é constantemente apagada pela lógica da homogeneização curricular e pela desconsideração de outras formas legítimas de aprender e ensinar.

A obra de Paulo Freire emerge, nesse contexto, como um marco ético-político imprescindível. Sua concepção de educação como prática da liberdade não apenas legitima as experiências dos oprimidos como também convoca a uma pedagogia que transforme a dor em denúncia e a denúncia em ação crítica. Para Freire (2019, p. 85):

A educação libertadora consiste num ato de conhecimento e de ação, em que o sujeito se reconhece como ser histórico e capaz de transformar a realidade a partir da leitura crítica do mundo. É neste movimento de conscientização que se rompe com a passividade, superando a condição de objeto e assumindo-se como sujeito da própria história. Ao transformar sua leitura da realidade, o educando inicia o processo de reescrevê-la com seus próprios gestos, palavras e escolhas.

Essa leitura crítica, que se dá a partir das vivências concretas dos sujeitos e não de teorias distanciadas de sua realidade, é o motor da pedagogia de resistência que permeia este artigo. Não há como compreender a formação docente de sujeitos que emergem das margens sem reconhecer a dimensão política de seus itinerários. Cada gesto de caminhar léguas para alcançar a escola, cada caderno molhado pela

travessia do açude, cada noite de estudo com fome e sono é também um ato pedagógico. A pedagogia, aqui, não está apenas no conteúdo aprendido, mas no modo como se aprende a existir no mundo.

Nesse horizonte, a perspectiva das narrativas (auto)biográficas se impõe não como método isolado, mas como território de resistência e construção de identidade. Ao narrar sua trajetória, o sujeito não apenas rememora, mas reorganiza simbolicamente sua existência, ressignificando a dor, a escassez e a luta como elementos constituintes de seu ser-professor. Passeggi (2021, p. 17) sustenta que:

As narrativas de si constituem instrumentos potentes na formação docente, pois permitem ao sujeito tornar-se autor de sua própria história e compreender os sentidos que a perpassam. Ao narrar-se, o professor reconhece em sua trajetória marcas que o constituem e, ao mesmo tempo, resignifica vivências, produzindo sentidos que orientam sua prática. Trata-se de um processo formativo que se faz pela escrita, mas que transcende o texto, alcançando a constituição identitária e o compromisso ético-político com a educação.

Tal compreensão não se esgota na dimensão individual. Ao ecoar a voz de um, abrem-se janelas para que outras vozes, tantas vezes silenciadas, encontrem terreno fértil para se enunciar. A experiência particular do autor deste estudo, oriundo de uma realidade sertaneja, atravessa-se de múltiplas outras que, embora não nomeadas aqui, estão simbolicamente presentes em cada metáfora, em cada gesto pedagógico de resistência.

Outro aporte teórico fundamental para esta reflexão está nas contribuições de Larrosa (2014), cuja noção de “experiência” rompe com o sentido raso da vivência cotidiana e convida à escuta do que permanece não dito. Para o autor, experiência é aquilo que nos atravessa e nos transforma, que nos arranca da neutralidade e nos convoca à reflexão profunda sobre quem somos e como nos tornamos. Como afirma:

A experiência não é o que nos acontece, mas aquilo que nos acontece e nos transforma. O acontecimento só se torna experiência quando há um sujeito capaz de se deixar afetar e de se deixar modificar, alguém que não apenas registra o fato, mas o incorpora, o reelabora e o inscreve na própria existência. A experiência exige tempo, silêncio e escuta — e é por isso que ela se opõe ao ruído do imediato e à pressa dos discursos utilitários que cercam a educação (LARROSA, 2014, p. 38).

A formação docente, neste sentido, é menos um acúmulo de conteúdos e mais um processo de elaboração existencial. Cada obstáculo enfrentado na trajetória educativa – da ausência da educação infantil à labuta para concluir o ensino superior – é um momento de subjetivação. A docência se constitui, então, como um lugar de insurgência, de contestação, de invenção de si.

Nóvoa (2017), ao tratar da formação de professores, também enfatiza que não se pode compreender a docência sem compreender o sujeito que a exerce. Ele propõe que a formação docente seja atravessada por uma dimensão narrativa e reflexiva que permita ao professor compreender-se no tempo, como ser em devir. Para o autor:

A identidade do professor não é algo pronto ou fixo, mas um campo de construção permanente, atravessado pelas experiências vividas, pelos contextos sociais e pelas relações que estabelece com o saber e com os outros. Trata-se de um processo dinâmico, que se reinventa ao longo da trajetória profissional, sendo marcado por deslocamentos, crises, reencontros e significações sucessivas. A docência, assim, deve ser compreendida como espaço de subjetivação e de compromisso com os sentidos atribuídos à prática educativa (Nóvoa, 2017, p. 54).

Assim, o presente estudo se ancora numa perspectiva epistemológica que rompe com os modelos normativos de formação docente. Assume-se que o saber não se esgota nas paredes das universidades, tampouco se inicia nelas. O saber começa na escassez, na infância silenciosa que aprende a ler o mundo muito antes de ler as palavras. Começa na sala única da escola rural, na canoa que atravessa o açude, na bicicleta que enfrenta o sol e a lama. Começa no corpo cansado do trabalhador-estudante que, mesmo exaurido, ainda acredita que o conhecimento pode abrir horizontes.

Portanto, o referencial teórico que fundamenta este trabalho está alinhado a uma postura contra-hegemônica, que valoriza os saberes das margens, as epistemologias insurgentes, as narrativas como ato político e a formação docente como processo vivo, poético e ético. O diálogo entre autores como Santos (2022), Freire (2019), Larrosa (2014), Nóvoa (2017) e Passeggi (2021) permite entrelaçar reflexão e sensibilidade, rigor e afeto, crítica e poesia — elementos indissociáveis quando se pensa a educação como travessia e transformação.

3 METODOLOGIA

A investigação que fundamenta este estudo demanda uma abordagem capaz de acolher a densidade das vivências, o alcance simbólico das memórias e a profundidade ética que caracteriza trajetórias formativas forjadas nas margens do sistema educacional brasileiro. Por essa razão, optou-se pelo campo da pesquisa qualitativa, assumindo-se o paradigma (auto)biográfico como eixo teórico-metodológico central. Tal escolha está diretamente vinculada ao objetivo de compreender a formação docente a partir de experiências concretas, inscritas em geografias periféricas e atravessadas por desigualdades históricas. A escrita de si, quando entendida como prática de reflexão e de produção de conhecimento, oferece um território fértil para a elaboração crítica da própria existência, constituindo-se como dispositivo ético-político que reconhece o sujeito como autor de sua formação.

A adoção dessa metodologia se ancora no pressuposto de que a vida, quando narrada com rigor reflexivo, torna-se fonte legítima e robusta de conhecimento. Em contextos de vulnerabilidade, como os que atravessam a trajetória aqui analisada, a narrativa autobiográfica não é mero exercício memorialístico, mas gesto de resistência epistemológica, ao reinscrever nos espaços acadêmicos aquilo que historicamente foi silenciado. Josso (2010, p. 45) destaca essa potência ao afirmar:

As histórias de vida, quando assumidas como objeto de reflexão e elaboração, constituem um poderoso instrumento de compreensão de si e do mundo, operando como prática de formação e de emancipação. Elas não apenas resgatam trajetórias, mas desvelam sentidos, iluminam processos e dão inteligibilidade ao vivido, permitindo ao sujeito reconhecer rupturas, permanências e aprendizagens que configuram sua existência. Assim, a narrativa biográfica torna-se um caminho para interpretar o passado e projetar novas formas de ser e agir.

A metodologia, portanto, se estrutura como escolha consciente de deslocamento do eixo tradicional da pesquisa para valorizar aquilo que Santos (2022) denomina epistemologias do Sul, reconhecendo como saber válido aquilo que emerge da experiência concreta dos sujeitos que habitam os territórios da exclusão. Essa perspectiva amplia os limites convencionais do conhecimento científico e revela formas de aprender e resistir que se constituem fora das instituições hegemônicas. A narrativa (auto)biográfica, como argumenta Passeggi (2021, p. 33), assume papel estruturante nesse processo ao reconhecer que:

A narrativa (auto)biográfica é uma forma potente de produção de conhecimento, pois permite ao sujeito refletir sobre sua trajetória formativa, reinscrever simbolicamente suas vivências e projetar novas possibilidades de existir e atuar no mundo educacional, rompendo com lógicas de silenciamento. Ao narrar-se, o indivíduo revisita experiências, produz sentidos e reconhece aprendizagens que orientam sua ação, fazendo da escrita de si um exercício crítico de compreensão, autoria e emancipação.

Nesse horizonte, o método adotado se concretiza na elaboração de uma narrativa densa, literária e crítica, construída com base em um processo sistemático de rememoração, interpretação e escrita analítica. A experiência vivida é convertida em linguagem, e a linguagem devolve ao sujeito uma compreensão renovada de si. Esse movimento hermenêutico encontra respaldo em Larrosa (2014, p. 44), que ressalta:

A experiência é sempre do sujeito e acontece nele, mas só ganha existência ao ser compartilhada, ao ser convertida em palavra. E, ao narrá-la, o sujeito também se transforma, pois a linguagem, ao dar forma ao vivido, o reorganiza e o reinscreve, permitindo que sentidos dispersos se articulem e que novas compreensões emergem. A palavra não apenas expressa a experiência: ela a recria, abrindo caminhos para outras leituras de si e do mundo.

O corpus da pesquisa é constituído pela trajetória real do autor, revisitada por meio de memória crítica e elaborada de forma ética e responsável. O processo de construção narrativa observou três movimentos integrados: a recuperação minuciosa das vivências da infância, juventude e vida adulta; a interpretação dessas experiências à luz de referenciais teóricos sólidos, como Freire (2019), Santos (2022), Larrosa (2014), Nóvoa (2017) e Passeggi (2021); e a transformação desse material em texto acadêmico-literário, sem perder o rigor científico exigido pela pesquisa educacional. Na medida em que rememora o vivido, o pesquisador faz emergir não apenas sua própria voz, mas vozes coletivas que habitam o sertão periférico e que, embora raramente nomeadas, ressoam nas ausências estruturais, nos itinerários escolares interrompidos e nos gestos cotidianos de resistência.

Considerando que a narrativa autobiográfica aqui utilizada não envolve outros participantes e se refere exclusivamente à experiência pessoal do autor — analisada de forma crítica, reflexiva e autorreferenciada —, entende-se que o estudo não demanda submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme prevê a Resolução CNS nº 510/2016 para pesquisas que não envolvem risco a terceiros. A utilização da própria trajetória como objeto de reflexão não implica exposição ou identificação de sujeitos externos, preservando-se, assim, o compromisso ético com a integridade de todos os envolvidos.

Em diálogo com a perspectiva da pesquisa narrativa, conforme formulada por Clandinin e Connelly (2015), compreende-se que a experiência humana torna-se inteligível quando expressa por meio de histórias que se desdobram no tempo e no espaço. Os autores defendem que:

A narrativa não é apenas uma forma de representar a experiência; ela própria é experiência. Ao contar nossas histórias, reconfiguramos o passado, interpretamos o presente e construímos futuros possíveis, criando sentidos que ultrapassam a simples linearidade do vivido. Nesse movimento, a narrativa atua como prática formativa e investigativa, permitindo que sujeitos produzam compreensões mais densas de si mesmos e dos contextos nos quais estão inseridos (Clandinin; Connelly, 2015, p. 112).

A metodologia adotada, portanto, ultrapassa a mera exposição cronológica de acontecimentos. Ela se propõe como mergulho epistêmico e existencial nas práticas de formação que emergem das margens, reconhecendo nelas uma pedagogia própria, marcada por improvisos, resistências e saberes subterrâneos. A narrativa se torna, assim, arena de elaboração crítica, espaço de enunciação política e instrumento de justiça cognitiva, ao permitir que a história de um sujeito periférico dialogue com teorias, dispute sentidos e ocupe o lugar que lhe foi negado no discurso hegemônico da educação.

Ao privilegiar a vida como fonte, este estudo reafirma que a formação docente não é evento isolado, mas processo contínuo, tecido nas travessias do cotidiano, nas ausências institucionais, nos deslocamentos geográficos e simbólicos, nas práticas comunitárias e nos gestos de sobrevivência. A metodologia aqui adotada se converte, assim, em gesto epistemológico que sustenta a tese maior deste trabalho: os percursos formativos inscritos nas margens constituem saber legítimo, profundo e indispensável para a compreensão das múltiplas formas de ser e fazer educação no Brasil.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A AUSÊNCIA COMO PRIMEIRA PROFESSORA

Em determinados recantos do sertão nordestino, o silêncio não é mero acaso, mas uma pedagogia em estado bruto. Ali, onde o Estado não chegou com suas políticas públicas estruturadas, e onde o nome da infância não era reconhecido nos registros da educação infantil, formou-se um sujeito entre o barro da estrada e os gestos cotidianos da sobrevivência. A ausência institucional, nesse contexto, não significou um

vazio de significados, mas uma presença invisível que ensinou mais do que qualquer currículo formal poderia prever. Foi a ausência — com sua face dura e intransigente — que assumiu o posto de primeira mestra.

Na comunidade rural onde se dá início à travessia existencial aqui analisada, não havia creche, tampouco pré-escola. O que havia eram olhos atentos à natureza, ouvidos abertos aos sons da vida cotidiana, e o tempo marcado pela estiagem e pela colheita. O aprendizado não se dava por meio de metodologias sistematizadas, mas nas entrelinhas da convivência, nas tarefas familiares, no cuidado mútuo e na escuta dos mais velhos. Nessa tessitura do cotidiano, a infância era convocada a aprender com a terra, com os ciclos da natureza, com os silêncios entrecortados pelos cantos dos galos e pelas histórias contadas à sombra de algarobas. Era uma educação sem sala, mas com mundo.

Nesse sentido, o não acesso à educação infantil formal não implicou em não aprendizagem, mas em aprendizagem outra — ancestral, intuitiva, prática e profundamente vinculada ao território. Como ressalta Santos (2022, p. 92):

Há saberes que não passam pelas escolas, mas atravessam os corpos e as memórias dos sujeitos, constituindo-se como epistemologias subterrâneas, nascidas da vida, da dor e da resistência. Esses saberes, silenciados pelo cânone ocidental e pelas formas hegemônicas de produção do conhecimento, persistem como testemunhos vivos de outras formas de existência. Valorizar tais epistemologias implica romper com o monopólio da razão tecnocrática e abrir espaço para a pluralidade cognitiva que sustenta a dignidade dos povos.

Essas epistemologias subterrâneas, ignoradas pelos indicadores de qualidade educacional, conformam uma pedagogia das margens, forjada no silêncio da política pública e na potência da experiência. A ausência de creche, nesse contexto, não impediu que se aprendesse. Pelo contrário: ensinou-se a observar o comportamento dos animais, a reconhecer os sinais da chuva, a cuidar dos irmãos, a ajudar na roça, a respeitar os ciclos da existência. Ensinou-se, sobretudo, a resistir.

Larrosa (2014, p. 41), ao refletir sobre o conceito de experiência, afirma que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. E, ao nos tocar, nos transforma. A experiência é aquilo que nos atravessa e nos constitui. Mas não basta que algo nos aconteça: é preciso que haja um sujeito disposto a se deixar afetar, alguém que acolha o acontecimento e o inscreva em sua narrativa. A experiência, nesse sentido, é sempre uma construção simbólica e sensível do que fomos atravessando com intensidade e com tempo.

Nesse caso, a ausência não foi uma lacuna passiva, mas uma experiência fundante. Ela atravessou o sujeito, moldou sua percepção de mundo e constituiu, paradoxalmente, sua primeira gramática educativa. A ausência ensinou a esperar, a observar, a adaptar-se. Ensinou que o tempo não se mede em horas-aula, mas em vivências. Ensinou que o saber pode brotar do chão seco, desde que haja olhos que saibam colher.

O brincar, frequentemente ausente de brinquedos industriais ou espaços planejados, se dava com o que havia: pedras, paus, folhas, água do açude, animais. Era uma ludicidade precária em forma, mas rica em potência. O corpo da criança tornava-se espaço pedagógico: corria, subia em árvores, se ferida, aprendia o limite da dor. Tudo isso sem manuais, sem fichas de acompanhamento, sem alfabetização precoce. Aprendia-se a ser no mundo antes mesmo de aprender a ler o mundo pelas palavras.

A ausência, aqui, aparece como figura paradoxal. Ao mesmo tempo em que nega direitos, ela revela uma potência inesperada: a de formar sujeitos por meio da resistência. A infância que não teve sala de aula foi, talvez, a mais radicalmente educativa. Porque forjou um olhar atento, um espírito indagador e um corpo em permanente disponibilidade para o aprender. Foi essa infância silenciosa, esquecida pelos planos de governo, que preparou o terreno para a travessia educacional que viria a seguir.

Freire (2019, p. 68) já alertava que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e talvez não haja saber mais legítimo do que aquele que nasce do próprio enfrentamento das ausências. O respeito à experiência concreta de uma infância que aprendeu sem escola é, portanto, o primeiro passo para a construção de uma pedagogia verdadeiramente libertadora. Não se trata de romantizar a carência, mas de reconhecer que, mesmo diante do abandono, o ser humano é capaz de produzir significados, elaborar sentidos e construir saberes.

A análise da ausência como mestra inaugura, neste artigo, uma perspectiva que se desvia dos parâmetros convencionais de avaliação da qualidade educacional. Em vez de olhar para os indicadores oficiais, olhamos para os sulcos deixados pela vida. Cada gesto cotidiano, cada silêncio imposto, cada imprevisto necessário compõem uma pedagogia encarnada no corpo do sujeito. E essa pedagogia, invisível aos olhos das burocracias, é o que sustenta a possibilidade de um projeto educativo comprometido com a justiça, a memória e a dignidade dos que vieram do sertão da ausência.

4.2 O MULTISSERIADO COMO TERRITÓRIO DE REINVENÇÃO

Na cartografia esquecida da educação rural brasileira, as escolas multisseriadas não são apenas espaços de ensino: são territórios de reinvenção. Ali, sob um mesmo teto, misturam-se vozes de diferentes idades, saberes em tempos diversos, histórias que compartilham o mesmo chão e a mesma precariedade. Não há luxo, não há infraestrutura. Mas há presença. Há luta. Há uma mestra que, sozinha, transita entre os mundos da alfabetização e das operações matemáticas, das primeiras letras e dos verbos conjugados no futuro do pretérito. A sala única, que à primeira vista pode parecer um erro de planejamento, transforma-se em um espaço de complexidade pedagógica, onde o aprender não é linear, mas profundamente relacional.

Foi neste espaço de escassez e encontros que germinaram os primeiros laços entre o sujeito e o conhecimento sistematizado. Os bancos improvisados, os livros compartilhados, o giz que faltava, a lousa que esfarelava — tudo isso compunha uma estética da resistência. A professora, figura quase mítica na

memória do educando, não era apenas mediadora de conteúdos. Era também quem aquietava choros, resolvia conflitos, improvisava atividades com papel de embrulho e merenda com o que havia. Sua pedagogia era artesanal, intuitiva, situada, moldada não por manuais, mas pela escuta e pela afetividade.

Freire (2019, p. 99) já apontava que:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. É nesse sentido que o educador não pode reduzir-se à função de mero transmissor de conteúdos prontos. Seu papel é o de provocar, desafiar, estimular a curiosidade e a autonomia dos educandos, numa relação dialógica em que ambos se formam e se transformam.

E foi exatamente isso que se operava na sala multisseriada: um ambiente de construção coletiva do saber, onde os mais velhos ensinavam os mais novos, e os mais novos aprendiam a observar os passos dos mais experientes. Era uma pedagogia da entreajuda, em que o conhecimento circulava por vias não oficiais, mas profundamente eficazes. A ausência de segmentação etária impunha desafios, é certo, mas também criava possibilidades para uma aprendizagem mais plural, mais sensível e menos engessada.

Esse modelo, embora frequentemente visto pelas lentes do déficit, revela-se, sob um olhar crítico, como um campo fértil de inovação pedagógica. O multisseriado rompe com a lógica do ensino fragmentado e propõe uma ecologia do saber em que diferentes tempos convivem e se entrelaçam. Como defende Nóvoa (2017, p. 60):

A escola é, antes de tudo, um espaço de convivência de gerações. Nela, o tempo não é homogêneo, mas feito de sobreposições, de passados que ainda não passaram e de futuros que já começaram. Esse tempo plural que atravessa os muros escolares permite a constituição de identidades docentes marcadas por memórias, rupturas e reconstruções, revelando que ensinar e aprender são sempre atos enredados no tempo vivido e no tempo por vir.

A experiência vivida pelo autor neste ambiente não se restringe, portanto, a um registro de precariedade, mas aponta para um modo alternativo de construção do conhecimento, marcado pela oralidade, pela observação e pela coletividade. A sala de aula, mesmo com suas janelas quebradas e seu piso de cimento frio, era um abrigo simbólico: lugar onde o mundo se abria por meio da palavra, da escuta e da curiosidade. Aprender ali era mais do que adquirir conteúdos — era inscrever-se em uma comunidade de saberes resistentes.

A prática pedagógica da professora multisseriada, embora solitária em termos institucionais, era coletiva em sua essência. Havia ali uma racionalidade pedagógica que escapava às diretrizes do Ministério da Educação, mas que dialogava com a realidade concreta dos sujeitos envolvidos. Era a racionalidade da sobrevivência, da adaptação criativa, da pedagogia como afeto e presença. Em cada pergunta respondida com paciência, em cada lição repetida para alunos de séries diferentes, manifestava-se uma ética do cuidado que atravessava o ofício docente.

Nesse cenário, o sujeito aprendente não era um receptáculo passivo. Ele se via compelido a buscar o conhecimento por outros meios — observando, escutando, imitando. E essa forma de aprender, tão distinta da lógica unidirecional dos sistemas urbanos, fortaleceu a autonomia intelectual e o senso de responsabilidade coletiva. Havia, no gesto de esperar sua vez para usar o livro, um aprendizado sobre tempo e partilha. Havia, na escuta da aula alheia, uma antecipação do saber futuro. A educação se dava por contágio, por afeto, por convivência.

Como observa Passeggi (2021, p. 37), ao refletir sobre as narrativas de vida e a formação docente:

A aprendizagem significativa está profundamente conectada à experiência vivida e à rede de relações que a constitui. O que se aprende não é apenas o conteúdo, mas o modo de estar no mundo com os outros, o modo de perceber-se em relação ao tempo, à memória e às interações sociais. A aprendizagem acontece, assim, como produção de sentidos, como elaboração simbólica do vivido, e se materializa na própria trajetória do sujeito em formação.

Foi nesse “modo de estar no mundo” que se forjou o sujeito que atravessa este artigo. Aluno de uma escola sem energia elétrica, sem biblioteca, sem laboratório e sem divisão por níveis, mas rica em humanidade, em escuta e em improviso. A escola multisseriada foi, assim, não um obstáculo, mas um território de reinvenção — do currículo, da prática docente, da própria ideia de ensino e aprendizagem. Ela revelou que, mesmo nos cenários mais inóspitos, há potência formativa quando o laço humano se sobrepõe à carência material.

Portanto, discutir o multisseriado a partir desta vivência é recusar o olhar que o associa à deficiência pedagógica. É reconhecer, antes, que ele pode ser lugar de invenção, de cuidado e de construção de sentido. E que a docência — tal como a vida — não se dá apenas no ideal, mas sobretudo no real. Um real que, mesmo ferido pela ausência do Estado, é capaz de educar, de formar e de transformar.

4.3 A TRAVESSIA DO CORPO COMO SÍMBOLO DA TRAVESSIA DO SABER

Há caminhos que não se percorrem apenas com os pés, mas com a inteireza da existência. No sertão cearense, onde a poeira se levanta como véu sobre as estradas, a travessia entre o lar e a escola não era apenas um deslocamento físico, mas um ritual diário de enfrentamento, um mergulho no imponderável, uma afirmação da vontade de saber contra as forças do cansaço, da distância e da escassez. O corpo — fatigado, faminto, persistente — tornou-se o primeiro livro lido pela experiência. Cada pedalada na estrada de terra, cada passo descalço na lama, cada travessia de canoa no açude eram páginas de uma pedagogia não escrita, mas gravada na pele, nos músculos, na memória.

A escola local já não bastava para acolher o anseio de continuar aprendendo. Foi preciso deixar a segurança frágil do sítio e enfrentar longos trajetos para alcançar a próxima etapa do ensino. A Vila mais próxima ficava a mais de 15 quilômetros, e entre um ponto e outro havia um rio. E não era apenas um

obstáculo hídrico — era um símbolo do abismo entre o direito e a realidade. Cruzá-lo não se dava por pontes ou transportes garantidos pelo Estado: era necessário improvisar meios ou, em tempos de seca, atravessar a pé os vestígios de sua correnteza. Era preciso desafiar os elementos com a coragem dos que sabem que o saber liberta.

Conforme defende Larrosa (2014, p. 39):

O que chamamos de experiência é sempre atravessamento. Atravessamento do tempo, do espaço, do outro. A experiência nos transforma porque nos exige o corpo inteiro, porque nos toca profundamente. Não se trata de um simples acúmulo de vivências, mas de um movimento interior de elaboração, de um modo de ser afetado pelas coisas que nos acontecem e que, ao nos atravessarem, deixam marcas, reformulam sentidos e nos reposicionam no mundo.

A travessia diária entre o mundo doméstico e o espaço escolar configurava, portanto, uma experiência fundante, onde o ato de aprender se confundia com o esforço de resistir. O saber não era ofertado com facilidade: ele se fazia conquista. E, como toda conquista, implicava dor, renúncia, esforço, espera. O corpo do estudante era também território pedagógico: marcava os limites entre o possível e o impossível, forjava-se na luta contra a desistência, escrevia no suor e no cansaço a cartografia de uma educação feita por insistência.

Mais tarde, no início da juventude, essa travessia se intensificou. O caminho até a escola de Ensino Médio implicava, agora, uma travessia aquática mais profunda: a travessia do açude Lima Campos. Todos os dias, ao meio-dia, o sol fincava seus raios no alto do céu, era necessário cruzar aquelas águas quentes. A canoa — frágil, instável, sem colete, sem amparo — transformava-se em barco da esperança. Em cada remada, havia uma pergunta não dita: será que vale a pena? E, a cada chegada, uma resposta não enunciada: vale porque educar-se é desafiar as margens.

Santos (2022, p. 115), ao discutir os efeitos da exclusão territorial no acesso ao saber, afirma:

A injustiça cognitiva começa quando se nega ao sujeito o direito de deslocar-se rumo ao conhecimento. Quando o saber exige percursos impossíveis, ele se torna privilégio e não mais direito. Essa desigualdade epistêmica se manifesta não apenas na ausência de acesso material, mas na própria negação do valor dos saberes locais e das formas plurais de aprender. É neste cenário que se revela a urgência de reconhecer e integrar epistemologias outras, oriundas da experiência vivida e da luta cotidiana dos que habitam as margens.

No caso aqui narrado, o conhecimento só se tornou possível por meio do corpo que o buscava. O corpo, antes de qualquer material pedagógico, foi o instrumento de aproximação do saber. Ele rompeu distâncias que o poder público não encurtou. Ele enfrentou obstáculos que as estatísticas educacionais jamais contabilizaram. Ele foi, enfim, o primeiro e mais legítimo mediador entre a vontade de aprender e a realidade que desestimulava a permanência escolar.

Esse processo de formação, mediado pelo esforço físico e pela precariedade da locomoção, implicou não apenas aprendizado formal, mas o desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas e existenciais que ultrapassam qualquer currículo prescrito. Perseverança, disciplina, capacidade de enfrentamento, tolerância à frustração, resiliência — todas essas habilidades foram construídas no barro das estradas e nas margens das águas.

Freire (2019, p. 103), ao falar da educação como ato de coragem, escreve:

A educação é, antes de tudo, um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. Não pode fugir à controvérsia. Não pode evitar o enfrentamento da realidade. Ao contrário, deve se comprometer com a denúncia das injustiças e com o anúncio de possibilidades. Uma pedagogia verdadeiramente libertadora exige que educadores e educandos se posicionem diante do mundo, como sujeitos históricos, conscientes de sua tarefa de transformá-lo com lucidez e compromisso.

No cenário vivido pelo autor, a coragem não se manifestava em grandes debates públicos, mas na simplicidade heróica do cotidiano: no levantar antes do sol, no atravessar um açude, no caminhar longas distâncias com os livros nas costas e a fome no estômago. A travessia do corpo era também a travessia do saber — pois era o corpo quem garantia, apesar de tudo, a possibilidade de continuar aprendendo.

Essa pedagogia do deslocamento impõe uma crítica severa às políticas educacionais que desconsideram a geografia do país e tratam o acesso à escola como se fosse dado universal. No Brasil rural, o caminho até a sala de aula ainda é, para muitos, um caminho de sobrevivência. E cada corpo que insiste em percorrê-lo é também um corpo político: denúncia viva de um Estado ausente, mas também anúncio de uma educação que se reinventa a partir da própria carne.

Assim, ao olhar retrospectivamente para essa travessia do corpo, reconhece-se que ela não apenas antecedeu, mas fundou a travessia do sujeito rumo ao saber. Foi a partir do esforço físico, da fadiga e da superação diária que se construiu a base ética e sensível de uma futura prática docente comprometida com a dignidade de todos os corpos — inclusive daqueles que ainda hoje seguem remando silenciosamente em direção à escola.

4.4 O EXÍLIO URBANO COMO REINÍCIO

A migração em direção à cidade não se realizou como gesto de conquista, mas como imposição silenciosa da estrutura social que restringe o horizonte de possibilidades daqueles que nascem nos interstícios da desigualdade. O deslocamento para Juazeiro do Norte, em 2003, rompeu o vínculo afetivo com o território de origem, obrigando o jovem sertanejo a deixar para trás o sítio, o açude, a roça e a paisagem que lhe moldara a infância. Essa travessia, marcada mais por necessidade que por escolha,

inaugurou um exílio que não se nomeia, mas que se inscreve no corpo como perda, estranhamento e urgência.

O espaço urbano, regido pelo ritmo acelerado do capital, impôs um modo de existência avesso à lógica do campo. A convivência com ruas estreitas, ônibus superlotados, longas jornadas de trabalho e escassez alimentar introduziu uma nova pedagogia da sobrevivência. Essa pedagogia é produto direto dos marcadores de classe que organizam a divisão social do trabalho no Brasil, impondo à juventude periférica o ingresso precoce em atividades laborais precarizadas. De acordo com o que argumenta Antunes (2020), o capitalismo contemporâneo recrudescer formas de exploração que afetam especialmente jovens pobres, convertendo-os em força de trabalho disponível, flexível e descartável, submetida a rotinas extenuantes e à ausência de direitos.

Nesse cenário, a escolarização noturna emergia como única possibilidade de continuidade dos estudos. As salas de aula, iluminadas por lâmpadas fracas e preenchidas por corpos cansados que haviam trabalhado durante todo o dia, constituíam espaços de resistência, ainda que precários. Concluir o Ensino Médio à noite não representou apenas uma etapa institucional; foi experiência de enfrentamento, rito silencioso que desafiava as determinações de classe responsáveis por restringir o acesso de jovens trabalhadores à educação formal. A vivência de estudar sob fome, sono e exaustão se converteu em prática cotidiana de insurgência.

A literatura sociológica demonstra que tais trajetórias são comuns entre jovens das classes populares. Abramovay (2002) evidencia que a juventude pobre é empurrada para percursos educacionais marcados por interrupções, atrasos e sobrecarga laboral, configurando um ciclo de exclusão que atrela trabalho precoce a dificuldades de permanência escolar. Esse processo reforça a naturalização da ideia de que o jovem periférico deve trabalhar antes de estudar, comprometendo seu projeto educativo e produzindo desigualdades intergeracionais. A realidade vivida em Juazeiro do Norte insere-se exatamente nessa lógica, na qual o imperativo da sobrevivência precede qualquer direito.

O sentimento de inadequação experimentado na cidade expressa aquilo que Sawaia (2002) denomina sofrimento ético-político: afeto resultante da vivência concreta da desigualdade, em que o sujeito internaliza a percepção de que a cidade não lhe pertence e de que os espaços urbanos o devolvem constantemente à posição de subalternidade. A cada jornada de trabalho exaustiva, a cada refeição ausente e a cada dificuldade de acompanhar os conteúdos escolares, o jovem encontrava a materialidade desse sofrimento.

Nesse contexto, o pensamento de Dussel (2021, p. 82) torna-se elucidativo ao assinalar que:

A modernidade urbana, para quem vem das margens, não é uma promessa, mas um campo de batalhas. Cada esquina pode ser armadilha. Cada oportunidade, um risco. Cada direito, uma conquista instável. Os sujeitos periféricos não chegam à cidade como beneficiários de seus direitos, mas como combatentes num território desigual, onde o reconhecimento, a dignidade e o acesso ao saber precisam ser constantemente disputados.

Esse campo de batalhas era vivido diariamente entre o labor diurno e a escola noturna. Cada caderno reaproveitado, cada livro emprestado e cada prova realizada sob cansaço físico profundo constituíam monumentos invisíveis da resistência social. A educação deixava de ser ideal distante e convertia-se em necessidade vital. A fome do corpo coexistia com a fome de saber; e, como demonstra Freire (2019, p. 112), somente quem lê criticamente o mundo é capaz de transformá-lo, ainda que silenciosamente. O jovem sertanejo aprendia a ler a cidade pela dureza de suas ausências e a interpretar sua posição social por meio do enfrentamento cotidiano.

Desse processo derivou uma formação que escapava aos limites da escola. A docência, ainda distante naquele momento, era gestada na relação direta entre trabalho extenuante, desigualdade estrutural e luta por dignidade. A compreensão de que o saber poderia romper destinos previamente traçados pela estrutura de classes forjou uma consciência pedagógica que antecedeu a universidade. Conforme defende Bourdieu (2011), as trajetórias populares só se compreendem plenamente quando analisadas a partir dos condicionantes sociais que delimitam o possível e impõem mecanismos invisíveis de reprodução das desigualdades.

O ingresso posterior no ensino superior não se apresentou como fruto da linearidade educativa, mas como prolongamento de um longo itinerário marcado pela precariedade, pelo esforço e pela recusa em aceitar o lugar social destinado aos jovens do campo. A universidade foi consequência tardia de um percurso já profundamente formativo, iniciado nas escolas multisseriadas do sertão, amadurecido nas madrugadas de estudo após jornadas de trabalho e consolidado nas salas noturnas da educação pública.

A cidade não apagou o sertão; apenas reorganizou sua presença. A travessia que antes se dava entre o barro e a água do açude transformou-se em deslocamento simbólico entre desigualdades e possibilidades. No choque entre a violência urbana e a memória rural, constituiu-se um sujeito atento às contradições que atravessam a formação docente em contextos periféricos. Esse sujeito aprendeu — pela experiência e pela dor — que ensinar é também enfrentar estruturas, reivindicar direitos e criar brechas onde parecia haver apenas fechamento.

Por essa razão, o exílio urbano não se configura como ruptura, mas como reinício. Reescrever o próprio destino tornou-se tarefa diária. Foi nesse território duro de exploração laboral, falta de alimento, solidariedades anônimas e escolas noturnas que se consolidou a certeza de que o saber transforma. Não porque elimina a pobreza, mas porque constrói sentido, dá nome às injustiças e inaugura um posicionamento

ético diante do mundo. Desse itinerário emergiu um futuro educador que não aprendeu tudo, mas aprendeu a nunca desistir — e que fez da persistência sua primeira lição pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este percurso narrativo e analítico, torna-se possível afirmar que os itinerários de formação docente que se constroem nas margens do sistema educacional brasileiro configuram um campo legítimo de produção de conhecimento, capaz de alargar o entendimento sobre o que significa tornar-se professor. A trajetória reconstruída a partir do sertão cearense, entre ausências estruturais, escolas multisseriadas, travessias corporais e exílio urbano, confirma a hipótese de que a docência não nasce apenas em espaços institucionalizados, mas se forja na experiência concreta de enfrentar a desigualdade, a distância e a precariedade como dimensões permanentes da vida.

Neste estudo, o objetivo geral de compreender a formação docente a partir de uma narrativa (auto)biográfica situada em contextos de vulnerabilidade foi alcançado de maneira articulada com o referencial teórico escolhido. A análise da ausência como primeira professora, da sala multisseriada como território de reinvenção, da travessia do corpo como metáfora do acesso ao saber e do exílio urbano como reinício formativo evidenciou que as experiências vividas em condições adversas operam como dispositivos de construção identitária, ética e política. Em vez de simples pano de fundo, o sertão, a roça, o açude, as estradas de barro e as ruas estreitas da cidade aparecem como categorias analíticas que estruturam a forma como o sujeito se compreende e se projeta como educador.

Do ponto de vista dos resultados, a pesquisa demonstrou que os processos formativos em contextos periféricos articulam dimensões cognitivas, afetivas, corporais e sociopolíticas de modo indissociável. A ausência da educação infantil formal não impediu aprendizagens significativas, mas produziu uma pedagogia da experiência vinculada ao território. A escola multisseriada revelou-se espaço de sociabilidade, entreajuda e invenção pedagógica, em que a precariedade material conviveu com práticas de cuidado e de compartilhamento de saberes. As longas travessias diárias, tanto no campo quanto na cidade, mostraram que o corpo é lugar de inscrição de uma pedagogia da resistência. O trabalho diurno articulado com o estudo noturno, por sua vez, explicitou a marca da classe social e da divisão do trabalho na configuração das oportunidades educacionais.

No plano teórico, o estudo reforçou a pertinência de uma abordagem ancorada nas epistemologias do Sul, na pedagogia crítica, na hermenêutica da experiência e nas narrativas de si. Ao mobilizar esses aportes, foi possível sustentar que a formação docente não pode ser reduzida a percursos lineares de escolarização, nem a modelos normativos de carreira que ignoram as condições concretas de existência de professores oriundos das camadas populares. A narrativa analisada mostrou que é precisamente na tensão

entre ausência de direitos, violência simbólica, exploração laboral e desejo de saber que se produz um tipo de conhecimento pedagógico sensível às feridas do território e às urgências da justiça social.

Em termos metodológicos, a pesquisa contribuiu para legitimar a auto-pesquisa como caminho rigoroso de produção científica na área da educação. A escrita de si, tratada aqui com densidade reflexiva e compromisso ético, demonstrou ser um dispositivo potente para romper o silenciamento de trajetórias historicamente invisibilizadas e para reinscrever a voz de sujeitos periféricos no espaço acadêmico. A narrativa não foi tomada como relato individual isolado, mas como lugar de enunciação de experiências compartilhadas por muitos outros estudantes e docentes que atravessam itinerários semelhantes em diferentes regiões do país.

Quanto às contribuições para o debate sobre formação docente, o estudo indica que políticas e programas formativos que desconsideram os marcadores de classe, território, raça e trabalho tendem a reproduzir a mesma lógica excludente que marca a origem de muitos professores. Reconhecer que a docência nasce também na roça, nas escolas sem estrutura, nos trajetos exaustivos até a sala de aula e nas jornadas duplas ou triplas de trabalho implica rever concepções de qualidade que privilegiam apenas parâmetros técnicos e estatísticos. A narrativa aqui elaborada aponta para a necessidade de práticas formativas que incluam a escuta das histórias de vida, que valorizem a experiência e que assumam o compromisso explícito com a justiça cognitiva.

Embora tenha alcançado seus objetivos, a investigação apresenta limites inerentes ao recorte adotado. A focalização em uma única trajetória, ainda que densa e representativa, não abarca a pluralidade de experiências de formação docente nas margens. A natureza (auto)biográfica do estudo não permite generalizações estatísticas, mas oferece pistas interpretativas e categorias de análise que podem ser exploradas em outras pesquisas. A reflexão aqui desenvolvida sugere que novas investigações poderiam dialogar com narrativas de outros professores oriundos de contextos rurais, quilombolas, indígenas ou urbanos periferizados, bem como explorar comparativamente as condições de formação em diferentes regiões do Brasil.

Considerando essas possibilidades, futuros estudos podem aprofundar a análise da relação entre formação docente e trabalho juvenil precarizado, discutir as implicações das políticas educacionais para trajetórias de estudantes trabalhadores, examinar a presença de narrativas de vida nos currículos de cursos de licenciatura e investigar como experiências de exclusão e resistência são ressignificadas na prática pedagógica cotidiana. Tais desdobramentos podem fortalecer uma agenda de pesquisa comprometida com a transformação das condições concretas de formação e exercício da docência.

Em síntese, a principal conclusão deste trabalho é que as travessias invisíveis da formação docente, quando escutadas e elaboradas com rigor teórico e sensibilidade ética, iluminam dimensões decisivas da educação brasileira que frequentemente permanecem ocultas sob estatísticas, indicadores e discursos



abstratos. A trajetória narrada confirma que o professor que emerge das margens carrega, em seu corpo e em sua memória, uma pedagogia marcada pela resistência, pela dignidade e pelo compromisso com os que ainda caminham em estradas de terra, atravessam rios e enfrentam a fome para permanecer na escola. Reafirmar o valor dessas experiências é, ao mesmo tempo, gesto científico, político e pedagógico, na medida em que amplia o horizonte dos sentidos possíveis para a educação como projeto de justiça e de emancipação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução de Alfredo T. C. dos Santos. Porto Alegre: Penso, 2015.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LARROSA, Jorge. **Notícias de si: experiência, subjetividade e narrativa**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. 3. ed. Lisboa: Educa, 2017.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas (auto)biográficas e formação docente: cartografias de si na educação**. Natal: EDUFRN, 2021.
- SAWAIA, Bader Burihan. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

O PAPEL FEMININO NA SOCIEDADE COLONIAL BRASILEIRA: IMAGINÁRIO CRISTÃO, CONTROLE PATRIARCAL E PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA**THE ROLE OF WOMEN IN COLONIAL BRAZILIAN SOCIETY: CHRISTIAN IMAGINARY, PATRIARCHAL CONTROL, AND PRACTICES OF RESISTANCE** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-037>**Bruna Danielle Mendes Lobato Melonio**

Graduada em História (Licenciatura)
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
E-mail: brunad.melonio@gmail.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2402276128478627>

Elisângela Coelho Morais

Doutora em História e Conexões Atlânticas
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
E-mail: elishst2@gmail.com

Lília Mendes Lobato

Doutoranda em Educação na Amazônia
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Graduada em História (Licenciatura)
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
E-mail: liliamendeslobato@gamil.com
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2591925775652418>

RESUMO

A história das mulheres no Brasil colonial revela uma complexa rede de controles sociais, culturais e religiosos que condicionou seus corpos, sua sexualidade e suas possibilidades de atuação na sociedade. Este artigo objetiva analisar, em perspectiva histórica, como a dicotomia entre a mulher-Eva e o ideal mariano, construída no imaginário cristão medieval e atualizada no Brasil colonial, se prolonga e se reconfigura no Brasil contemporâneo, funcionando tanto como mecanismo de legitimação de normas de gênero quanto como repertório simbólico reinterpretado por mulheres e grupos que buscam maior autonomia. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, baseada em obras de referência sobre História das Mulheres, História do Imaginário e Idade Média, como Barros (2004), Duby (2009; 2013), Le Goff (2006; 2013), Macedo (2002), Priore (2004), Zierer (2017), além da Primeira Visitação do Santo Ofício às partes do Brasil (1935). A análise evidencia como a dicotomia medieval entre a mulher-pecadora (Eva) e a mulher-santa (Maria) foi atualizada no Brasil colonial, legitimando um modelo patriarcal de controle da sexualidade, do casamento e da maternidade. Mostra-se, ainda, que, apesar da forte repressão, emergiram práticas de resistência, como relações homossexuais femininas e apropriações ambíguas de discursos religiosos e mágicos. Conclui-se que o ideal feminino cristão, elaborado no medievo, foi transplantado e ressignificado no universo colonial, permanecendo como dispositivo de memória e normatização de gênero até a contemporaneidade.

Palavras-chave: Brasil colonial; Mulheres; Imaginário medieval; Controle social; Gênero.

ABSTRACT

The history of women in colonial Brazil reveals a complex network of social, cultural, and religious controls that conditioned their bodies, their sexuality, and their possibilities for participation in society. This article aims to analyze, from a historical perspective, how the dichotomy between the woman-Eve and the Marian ideal, constructed in the medieval Christian imagination and updated in colonial Brazil, is prolonged and reconfigured in contemporary Brazil, functioning both as a mechanism for legitimizing gender norms and as a symbolic repertoire reinterpreted by women and groups seeking greater autonomy. Methodologically, this is a qualitative research, of a bibliographic and documentary nature, based on reference works on the History of Women, the History of the Imaginary, and the Middle Ages, such as Barros (2004), Duby (2009; 2013), Le Goff (2006; 2013), Macedo (2002), Priore (2004), Zierer (2017), in addition to the First Visitation of the Holy Office to parts of Brazil (1935). This analysis reveals how the medieval dichotomy between the sinful woman (Eve) and the holy woman (Mary) was updated in colonial Brazil, legitimizing a patriarchal model of control over sexuality, marriage, and motherhood. It also shows that, despite strong repression, resistance practices emerged, such as female homosexual relationships and ambiguous appropriations of religious and magical discourses. It concludes that the Christian feminine ideal, elaborated in the Middle Ages, was transplanted and reinterpreted in the colonial world, remaining as a device of memory and gender normalization to the present day.

Keywords: Colonial Brazil; Women; Medieval imaginary; Social control; Gender.

1 INTRODUÇÃO

A história das mulheres no Brasil colonial constitui um campo privilegiado para compreender as formas de controle e violência de gênero que marcam a formação da sociedade brasileira. Entre os séculos XVI e XVII, indígenas, africanas escravizadas e mulheres brancas foram fundamentais para o funcionamento da vida econômica, doméstica e comunitária, mas tiveram seus corpos e sua sexualidade rigidamente vigiados por um sistema patriarcal ancorado em normas civis, eclesiásticas e costumes de matriz cristã. Esse controle, entretanto, não nasce apenas na realidade colonial: ele se apoia em um imaginário cristão de longa duração, herdado da Idade Média, em que a figura feminina é construída a partir de uma forte dicotomia simbólica entre Eva, associada ao pecado, à desobediência e à desordem, e a Virgem Maria, exaltada como modelo de pureza, maternidade e obediência (Duby, 2013; Le Goff; Truong, 2006; Barros, 2004; Zierer, 2017).

Na sociedade colonial luso-brasileira, essa gramática simbólica medieval foi apropriada e ressignificada para legitimar mecanismos de classificação e repressão da sexualidade feminina. De um lado, consolidou-se um repertório de “mulheres-Eva”, no qual eram enquadradas indígenas estigmatizadas como lascivas, africanas escravizadas submetidas à exploração sexual, mulheres em situação de prostituição, supostas feiticeiras e aquelas acusadas de sodomia feminina, frequentemente perseguidas pelo Santo Ofício (Priore, 2004; Silva, 2014; PRIMEIRA VISITAÇÃO DO SANTO OFÍCIO, 1935). De outro, difundiu-se um ideal de “mulher mariana”, esposa recatada, mãe devota, dócil e submissa, reforçado pelos discursos da Igreja, pelas práticas de recolhimento feminino e pela moral patriarcal que fazia da domesticidade e da maternidade o ápice da trajetória aceitável para as mulheres.

Contudo, esse imaginário não se esgota no período colonial. Na atualidade, o ideal mariano, em contraposição ao modelo de mulher-Eva, continua a atravessar diversas manifestações culturais e religiosas no Brasil, funcionando como um dispositivo de memória que legitima expectativas e regula comportamentos de gênero. Apesar de disputar espaço com narrativas feministas, com legislações de igualdade e com a crescente diversidade religiosa, esse arquétipo permanece influente, sendo constantemente reinterpretado por mulheres e grupos que buscam maior independência, o que evidencia a persistência e a ressignificação desse modelo medieval no Brasil contemporâneo.

Coloca-se, assim, uma problemática que pode ser sintetizada na seguinte questão norteadora: Como a dicotomia entre a mulher-Eva e o ideal mariano, forjada no imaginário cristão medieval, foi apropriada na sociedade colonial luso-brasileira e se reconfigura no Brasil contemporâneo, operando simultaneamente como mecanismo de legitimação de normas de gênero e como repertório simbólico de contestação à ordem patriarcal?

Nesse contexto, o objetivo central deste artigo é analisar, em perspectiva histórica, como a dicotomia entre a mulher-Eva e o ideal mariano, construída no imaginário cristão medieval e atualizada no Brasil

colonial, se prolonga e se reconfigura no presente, operando ao mesmo tempo como mecanismo de legitimação de normas de gênero e como repertório simbólico apropriado e reelaborado por sujeitos que tensionam e contestam a ordem patriarcal.

Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, ancorada em autores da História das Mulheres e da História do Imaginário (Barros, 2004; Duby, 2013; Le Goff; Truong, 2006; Priore, 2004; Silva, 2014; Zierer, 2017) e em fontes como relatos de viajantes e documentos inquisitoriais, em especial a Primeira Visitação do Santo Ofício às partes do Brasil (1935), articulando, assim, o arco temporal: Idade Média; Brasil colonial; Brasil contemporâneo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O IMAGINÁRIO CRISTÃO MEDIEVAL E A CONSTRUÇÃO DICOTÔMICA DO FEMININO

Para compreender a forma como as mulheres foram percebidas no Brasil colonial, é indispensável considerar o imaginário medieval que antecede e sustenta muitas das representações femininas presentes na cultura luso-brasileira. Diversas visões produzidas na Idade Média atravessaram o período colonial e ainda hoje deixam marcas na cultura brasileira. Nesse contexto, consolidou-se uma dicotomia nas imagens atribuídas às mulheres: ora associadas ao pecado e à desordem, ora idealizadas como santas, puras e submissas.

A vinculação entre feminilidade e pecado remonta à narrativa bíblica de Gênesis, na história de Adão e Eva. Ao transgredir a ordem divina e comer o fruto proibido, além de induzir Adão a fazer o mesmo, Eva é apresentada como responsável pelo pecado original e, simbolicamente, pela queda do Paraíso. Essa leitura consolidou, na tradição cristã, uma imagem da mulher como origem da falta e da vulnerabilidade humana, influenciando profundamente as representações femininas na cultura e na literatura medievais.

Nesse cenário, as mulheres tendem a ser marcadas negativamente no imaginário medieval. De acordo com José D'Assunção Barros (2004), o imaginário pode ser entendido como um sistema complexo e interativo de produção e circulação de imagens visuais, mentais e verbais que integra diferentes sistemas simbólicos e contribui para a construção de múltiplas representações. A História do Imaginário, por sua vez, concentra-se em padrões de representação, repertórios de símbolos e imagens, bem como em suas interações com a vida social e política, incluindo o papel de cerimônias e rituais. Para o autor, o imaginário medieval assume tal densidade que se torna uma realidade concreta no modo como organiza percepções e práticas sociais.

Entretanto, essa imagem predominantemente negativa da mulher acabava por afastá-la do discurso cristão ortodoxo. Duby (2013) observa que, a partir do século XII, a estigmatização da figura feminina como “mulher-Eva” criou um distanciamento em relação à Igreja e abriu margem para a adesão a discursos heréticos. Nesse contexto, o culto à Virgem Maria foi intensificado como estratégia de reaproximação das

mulheres ao Cristianismo. Maria, apresentada como mãe de Deus, virgem e esposa, tornou-se um modelo capaz de dialogar com diferentes fases e experiências da vida feminina, oferecendo às jovens, às esposas e às mães uma figura com a qual pudessem se identificar.

A valorização do ideal mariano também se relaciona a transformações mais amplas da sociedade medieval, marcadas por crescimento econômico, melhorias nas técnicas agrícolas, redução da fome e da mortalidade. Esse contexto favoreceu o aparecimento de novas representações femininas na literatura (Zierer, 2017).

Desse modo, percebe-se que elementos do imaginário medieval foram posteriormente mobilizados para sustentar práticas coloniais no Brasil, por meio da reprodução de um universo simbólico e religioso que reforça o controle patriarcal sobre as mulheres. A dicotomia entre a mulher-pecadora, figurada em Eva, e a mulher-santa, idealizada na Virgem Maria, serviu de base para a construção de padrões opressivos na sociedade colonial, orientando mecanismos de repressão e vigilância sobre a sexualidade, o comportamento e a autonomia feminina. Ao mesmo tempo, esse imaginário impregnou a moral e a cultura brasileiras, legando um repertório simbólico que ainda hoje influencia a forma como o feminino é representado e regulado.

2.2 MULHERES - EVA NO BRASIL COLONIAL

No início da colonização, as primeiras mulheres que habitavam o território que viria a ser o Brasil eram as indígenas. Entretanto, os colonizadores as perceberam a partir de uma lógica profundamente etnocêntrica, estruturada pelos interesses de conquista territorial e de conversão religiosa ao cristianismo. As narrativas e relatos produzidos sobre o cotidiano ameríndio foram, em grande medida, moldados para legitimar a dominação colonial: os povos indígenas eram descritos como bárbaros, próximos da animalidade ou mesmo como seres demoníacos submetidos ao mal, representações que serviam para justificar a subjugação e a “correção” de seus modos de vida (Priore, 2004).

Nesse contexto, a colonização difundiu a ideia de que, por meio da catequese e da própria ação colonizadora, os indígenas poderiam abandonar um suposto estado “primitivo” e alcançar a “civilização”, segundo parâmetros cristãos europeus. O preconceito e a imposição cultural atuavam, assim, como filtros que distorciam e desvalorizavam ritos, mitos e tradições indígenas, negando-lhes legitimidade e impondo uma lógica externa. No caso específico das mulheres indígenas, a nudez feminina passou a ser recorrentemente associada à lascívia e à luxúria no olhar europeu. Em contraposição a essa perspectiva, o viajante francês Jean de Léry argumentava que os adornos e roupas das europeias (enfeites elaborados, cabelos trabalhados, golas de renda, saias volumosas como anquinhos e sobressaias) podiam ser mais sedutores aos olhos masculinos do que a nudez direta das ameríndias. Claude d’Abbeville reforçou essa

observação ao afirmar que, mesmo nuas, as indígenas demonstravam recato e discrição, sem gestos, palavras ou comportamentos que provocassem escândalo público (Priore, 2004).

Com o avançar da colonização, o espaço foi ocupado também por mulheres europeias e africanas escravizadas, compondo um mosaico de experiências femininas submetidas a diferentes formas de controle. As mulheres brancas, embora socialmente mais valorizadas, viviam sob rígidos controles morais, sociais e religiosos, ancorados em um modelo patriarcal herdado da Europa medieval. Sua sexualidade, comportamento e circulação social eram intensamente vigiados por maridos, pais e pela Igreja, que difundiam padrões opressivos de feminilidade. Mesmo não sendo estigmatizadas da mesma forma que indígenas e africanas escravizadas, sua voz e autonomia eram limitadas, e a vigilância masculina era constante.

As indígenas continuavam a ser alvo de forte estigmatização: sob a ótica colonial, sua nudez e seus modos de vida eram constantemente reinterpretados como sinais de imoralidade, lascívia e desregramento, servindo de base para justificar a catequese e a “civilização” forçada. Já as mulheres escravizadas enfrentavam uma dupla exploração, atravessada pelo racismo e pela condição de cativas. Além de sobrecarregadas pelo trabalho forçado nas fazendas e nas casas, eram submetidas a um controle brutal e instrumentalizado, frequentemente desumanizadas e privadas de qualquer autonomia. A violência física e sexual constituía elemento estrutural de sua experiência cotidiana.

Entre as categorias femininas consideradas mais condenáveis, destacava-se a das mulheres em situação de prostituição. No Brasil colonial, a prostituição foi progressivamente enquadrada como prática pecaminosa, alvo de críticas de homens e mulheres tidos como “de bem” e, sobretudo, dos discursos religiosos da Igreja. Havia, contudo, uma contradição inerente a essa condenação: enquanto era moralmente reprovada, muitas mulheres recorriam à prostituição como estratégia de sobrevivência frente à exploração e às duras condições de vida. Em alguns casos, senhores obrigavam escravizadas a se prostituírem, apropriando-se economicamente de seus corpos (Silva, 2014). A prostituição frequentemente assumia uma dimensão coletiva e familiar, com mães e filhas exercendo o mesmo ofício, o que evidencia o laço social e econômico imposto pela pobreza. Muitos homens eram coniventes com essa situação. Essa ambiguidade reflete a própria atitude cristã em relação à prostituição, historicamente ora combatida, ora tolerada, o que revela a complexidade da moral religiosa diante da realidade social.

Outro eixo importante de estigmatização recaía sobre a associação entre sexualidade e feitiçaria. Acreditava-se que as bruxas influenciavam o campo afetivo por meio de poções e encantamentos. As leis proibiam que mulheres preparassem misturas destinadas a manipular sentimentos alheios. Ainda assim, antes da chegada efetiva do Santo Ofício, na década de 1590, supostas feitiçeiras atuavam com relativa visibilidade em Salvador, oferecendo cartas, fórmulas e poções para conquistar afetos ou reacender paixões. Priore (2004) menciona, por exemplo, Isabel Rodrigues, que vendia fórmulas escritas para suscitar amor, e

Antônia Fernandes Nóbrega, que elaborava beberagens complexas com cabelo, unhas e palavras encantadas para amansar desafetos ou despertar o amor de maridos.

Esse cenário se insere em uma tradição cristã ambígua em relação à magia, já observada desde a Idade Média. Embora a Igreja reconhecesse positivamente o maravilhoso sob a forma de milagres e dons divinos, condenava severamente a magia associada a forças demoníacas, vista como obra do diabo. Nesse quadro, as mulheres foram frequentemente ligadas ao universo do oculto e da feitiçaria, consideradas, por uma visão cultural e religiosa misógina, mais propensas à prática de magias proibidas, ilusórias e malignas. Tal associação reforçava a ideia de que, em razão de uma suposta natureza pecadora ou misteriosa, as mulheres buscariam o sobrenatural para realizar desejos “fúteis” ou obter vantagens pessoais, de modo perigoso e pecaminoso aos olhos da Igreja.

Diante do exposto, observa-se que a sexualidade feminina no Brasil colonial era rigidamente regulada por normas misóginas, que visavam reprimir as expressões de desejo das mulheres. Nesse contexto, elas podiam se submeter aos padrões opressivos ou responder a eles por meio da sedução e da transgressão, em diferentes níveis. Uma dessas formas de resistência e proteção consistiu em buscar amor e afeto em relações com outras mulheres. Entretanto, a homossexualidade, denominada à época “sodomia”, era severamente proibida e punida com penas extremas, que podiam incluir a fogueira e o confisco de bens pela Coroa. A legislação previa sanções tanto para homens quanto para mulheres envolvidos em atos considerados “contra a natureza”. Apesar dessa repressão oficial, registros da Primeira Visitação do Santo Ofício ao Brasil, na década de 1590, documentam 29 mulheres acusadas de práticas homossexuais o que demonstra que, mesmo sob intenso controle patriarcal, algumas mulheres ousavam desafiar as normas impostas, inscrevendo no cotidiano colonial experiências que escapavam ao modelo restrito da feminilidade cristã (Priore, 2004),

2.3 O MODELO DE MULHER IDEAL NO BRASIL COLONIAL

O sistema patriarcal dominante nas fazendas do Brasil colonial caracterizava-se pela concentração de poder e de propriedade nas mãos do pai e marido, proprietário exclusivo da terra, da esposa, dos filhos e das pessoas escravizadas. Esse homem detinha autoridade inclusive sobre a vida e a morte daqueles considerados seus bens, ocupando a posição central na hierarquia social. Nesse contexto, às mulheres era reservado um papel subordinado e restrito: elas eram alvo de controle rigoroso não apenas pelas leis civis e eclesiásticas, frequentemente severas, mas também pela vigilância permanente de familiares masculinos (pais, irmãos, tios, tutores) e por uma coerção cultural e social apoiada em costumes profundamente misóginos (Silva, 2014).

O objetivo central desse controle era reprimir e domesticar a sexualidade feminina, uma vez que o desejo “desregrado” das mulheres era percebido como ameaça ao equilíbrio da vida doméstica, à segurança

dos grupos sociais e à ordem das instituições civis e religiosas. A Igreja, detentora de grande poder normativo, exercia intensa pressão para “adestrar” a sexualidade feminina, apoiando-se na ideologia da superioridade masculina, que legitimava o direito do homem de exercer autoridade sobre as mulheres. Desse modo, consolidava-se um modelo de feminilidade com pouca margem de autonomia, em que a mulher deveria viver sob constante vigilância e controle para garantir a manutenção da ordem patriarcal.

De acordo com Priore (2004), a maioria das meninas no Brasil colonial não frequentava a escola; aprendia-se sobre comportamento, recato e controle da sexualidade sobretudo no espaço doméstico, por meio de brincadeiras, confidências e conselhos trocados com mulheres próximas, como criadas e parentes. As mães, preocupadas com o despertar sexual das filhas, incentivavam práticas destinadas a enfraquecer os desejos, preparando-as para o casamento, que podia ocorrer já por volta dos 12 anos ou até antes, caso se julgasse haver maturidade suficiente. O matrimônio, decidido pelo pai, tornava-se motivo de ansiedade quando não se concretizava até os 14 ou 15 anos. Desde muito cedo, portanto, a sexualidade feminina era objeto de domesticação e repressão, com a Igreja procurando controlar inclusive os pensamentos e sentimentos das mulheres (Priore, 2004).

Após esse processo de repressão do desejo e das sensações, a jovem ingressava no casamento, muitas vezes com um homem significativamente mais velho. A partir de então, o marido assumia autoridade plena sobre a esposa, passando a ser considerado seu senhor. A influência da Igreja continuava a incidir sobre a vida do casal, alcançando também a esfera sexual: normas rígidas proibiam excessos e qualquer manifestação explícita de erotismo. Assim, mesmo no interior do casamento, a sexualidade da mulher permanecia fortemente controlada e limitada, em consonância com ideais moralistas e patriarcais vigentes na sociedade colonial.

Na sequência do casamento, a maternidade surgia como ápice da trajetória feminina socialmente valorizada. Ao tornar-se mãe, a mulher assumia um papel honrado e central, associando-se a uma imagem idealizada que a afastava da figura negativa de Eva e a aproximava da Virgem Maria, modelo de pureza, obediência e maternidade devota, evocado em diversos cultos a santas ligadas à fecundidade e ao cuidado. No entanto, essa experiência não se dava em plena liberdade: a intervenção masculina, especialmente por meio da medicina, buscava controlar e racionalizar o corpo e a fertilidade femininos, reforçando a dependência da mulher em relação ao conhecimento e ao poder masculinos, inclusive quanto ao funcionamento e às doenças do corpo feminino (Priore, 2004).

A desconfiança masculina em relação às esposas também era recorrente. Esperava-se que elas reprimissem sua sexualidade e a manifestassem apenas de maneira recatada no âmbito conjugal. Em contraste, os homens desfrutavam de uma vida sexual mais liberal, frequentemente tolerada pela Igreja e pelo Estado.

Para garantir o controle do comportamento feminino durante a ausência dos maridos, difundiu-se o uso dos recolhimentos femininos, isto é, conventos e instituições similares nas quais as mulheres eram enclausuradas temporária ou permanentemente. Em muitos casos, porém, essa forma de vigilância assumia caráter abertamente degradante. Há registros de mulheres mantidas em recolhimentos por longos períodos, sem qualquer prova de infidelidade, como em Salvador, onde algumas permaneceram décadas enclausuradas simplesmente porque seus maridos as deixaram ali ao retornar a Portugal (Priore, 2004).

Assim, o ideal da “mulher honrada”, aproximado da figura mariana, era sustentado por dispositivos concretos de confinamento, vigilância e controle, que limitavam de modo severo a liberdade e as experiências das mulheres no Brasil colonial.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória analisada neste artigo evidencia que a construção social dos papéis de gênero no Brasil não pode ser compreendida sem considerar a longa duração de um imaginário cristão que, desde a Idade Média, organiza a figura feminina em torno da oposição entre Eva e Maria. Ao mostrar como essa dicotomia simbólica foi apropriada na sociedade colonial, percebe-se que o modelo medieval não foi simplesmente transplantado, mas reelaborado em função das necessidades de um regime patriarcal e escravista que dependia do controle estrito do corpo e da sexualidade das mulheres para manter a ordem social, econômica e moral da colônia. A categoria de “mulheres-Eva” serviu para enquadrar e punir a prostituição, a feitiçaria e a homossexualidade feminina, enquanto o ideal mariano legitimou a exaltação da esposa recatada e da mãe devota, reforçando a submissão feminina ao poder masculino e eclesiástico.

Ao ampliar o olhar para o Brasil contemporâneo, observou-se que esse mesmo repertório simbólico continua operante como um dispositivo de memória que sustenta discursos normativos sobre o que é ser “boa mulher”, “boa mãe” ou “mulher de fé”. Mesmo em um contexto marcado pela emergência de movimentos feministas, pela posituação de direitos na legislação e pela diversificação das experiências religiosas, a oposição entre mulher-pecadora e mulher-ideal persiste em sermões, práticas devocionais, representações midiáticas e discursos morais que insistem em associar o valor feminino à pureza sexual, à maternidade abnegada e à obediência. Ao mesmo tempo, a análise mostra que esse imaginário não é estático: mulheres e grupos diversos se apropriam das figuras de Maria e de Eva para ressignificá-las, seja enfatizando a força, a coragem e a agência de Maria em lugar da mera submissão, seja reinterpretando a transgressão de Eva como gesto de curiosidade, desejo de conhecimento ou recusa à obediência cega. Assim, o mesmo repertório que legitima hierarquias de gênero também fornece recursos simbólicos para sua contestação.

Desse modo, a ponte traçada entre Idade Média, Brasil colonial e Brasil contemporâneo permite compreender as continuidades e rupturas na forma como os corpos e as sexualidades femininas são

representados, regulados e vividos. Ao evidenciar que modelos de gênero profundamente enraizados continuam a moldar tanto discursos religiosos quanto práticas sociais, o estudo contribui para desnaturalizar a associação entre feminilidade, pureza e submissão, mostrando-a como produto histórico de longa duração. Ao mesmo tempo, ao iluminar as ressignificações contemporâneas do ideal mariano e da figura de Eva, aponta-se que a disputa em torno desses símbolos permanece aberta, oferecendo possibilidades para a construção de novas narrativas sobre as mulheres.



REFERÊNCIAS

A Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 1995.

BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História:** Especificidades e Abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASTILHO, M. A. ; SILVA, L. F. . Brasil colonial: as mulheres e o imaginário social. Cordis: **Revista Eletrônica de História Social da Cidade**, v. 12, p. 257-279, 2014.

DUBY, Georges. **Damas do século XII.** Tradução: Paulo Neves e Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. (Org.). **História da vida privada, 2: da Europa feudal à Renascença.** Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LE GOFF, Jacques; Truong, Nicolas. **Uma história do corpo na Idade Média.** Tradução de Marcos Flamínio Peres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **História e memória.** 7º ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

MACEDO, José Rivair. **A mulher na Idade Média.** – 5ed. – São Paulo. Editora Contexto. 2002.

PRIMEIRA VISITAÇÃO DO SANTO OFÍCIO ÀS PARTES DO BRASIL. Confissões da Bahia, 1591-1593. São Paulo: Ed. F. Briguiet, 1935. p. 206-209.

PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil.** 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ZIERER, Adriana. **Cavalaria e Nobreza:** entre a História e a Literatura. Maringá: Eduem, 2017.

HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA: ANCESTRALIDADE, RESISTÊNCIA, CULTURA E EDUCAÇÃO NAS TRAMAS DO PASSADO E PRESENTE**AFRO-BRAZILIAN HISTORY: ANCESTRY, RESISTANCE, CULTURE, AND EDUCATION IN THE WEAVINGS OF THE PAST AND PRESENT** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-038>**Jermanio Simão de Jesus**

Licenciado em História

Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Licenciado em Pedagogia

Centro Universitário Cidade Verde (UniCV)

Mestrando em Ensino de História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Rondonópolis - Mato Grosso, Brasil

E-mail: jermaniosimao@gmail.com**Valéria Augusta Cruz Pinto**

Licenciada em Pedagogia

Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Rondonópolis - Mato Grosso, Brasil

E-mail: valeria.opo@gmail.com**RESUMO**

O presente artigo aborda a História Afro-Brasileira a partir de uma perspectiva ampla, crítica e interseccional, compreendendo a centralidade da ancestralidade africana, da resistência política e cultural e da valorização da identidade negra na construção da nação brasileira. Considerando o apagamento histórico como produto da colonização e do racismo estrutural, o texto destaca as contribuições dos africanos e seus descendentes no campo social, religioso, linguístico, artístico e político. A trajetória dos quilombos, as rebeliões negras, a formação de redes culturais e os movimentos de luta por direitos são tratados como marcos fundamentais da resistência afro-brasileira. Além disso, discute-se a importância da Lei 10.639/2003, a necessidade de uma educação antirracista e o papel da escola na desconstrução de estigmas. A pesquisa baseia-se em autores como Sueli Carneiro, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes e Achille Mbembe, valorizando as epistemologias negras como caminho para a construção de um ensino de História plural, crítico, inclusivo e socialmente comprometido.

Palavras-chave: História Afro-Brasileira; Educação; Cultura Negra; Racismo; Resistência.**ABSTRACT**

This article addresses Afro-Brazilian History from a broad, critical, and intersectional perspective, understanding the centrality of African ancestry, political and cultural resistance, and the valorization of Black identity in the construction of the Brazilian nation. Considering historical erasure as a result of colonization and structural racism, the text highlights the contributions of Africans and their descendants in social, religious, linguistic, artistic, and political spheres. The trajectories of quilombos, Black uprisings, the formation of cultural networks, and rights-based movements are presented as fundamental landmarks of Afro-Brazilian resistance. Furthermore, the article discusses the significance of Law 10.639/2003, the urgent need for antiracist education, and the role of schools in dismantling stigmas. The research draws upon authors such as Sueli Carneiro, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, and Achille Mbembe,



emphasizing Black epistemologies as a path toward building a plural, critical, inclusive, and socially engaged History education.

Keywords: Afro-Brazilian History; Education; Black Culture; Racism; Resistance.



1 INTRODUÇÃO

A História Afro-Brasileira constitui uma vertente fundamental para a compreensão crítica do processo histórico nacional. Mais do que uma abordagem temática, trata-se de uma chave interpretativa que permite descortinar as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais forjadas sob o signo da colonialidade e do racismo. A invisibilização das contribuições africanas e afrodescendentes nos manuais escolares e na memória coletiva é resultado de um processo contínuo de marginalização que remonta ao período colonial e se atualiza nas práticas institucionais contemporâneas.

Com a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, abriu-se um novo campo de disputas em torno da memória e da identidade negra no Brasil. Nesse cenário, discutir a ancestralidade, a resistência cultural e política dos povos negros, bem como suas produções intelectuais e simbólicas, é uma exigência ética e política. Como aponta Munanga (2006), “não se pode compreender a realidade brasileira sem considerar a presença negra como elemento constitutivo da sua formação histórica”. A História Afro-Brasileira, portanto, não é um apêndice, mas sim um eixo estruturante da narrativa nacional, exigindo novas fontes, novas epistemologias e uma escuta atenta às vozes silenciadas.

2 A PRESENÇA AFRICANA NO BRASIL: ORIGENS E DIÁSPORAS

A presença africana no Brasil é um dos pilares centrais da constituição da sociedade brasileira. Estima-se que, entre os séculos XVI e XIX, mais de 4,8 milhões de africanos foram trazidos para o território brasileiro, compondo a maior diáspora negra da história moderna. Provenientes de regiões como a África Ocidental, o Golfo do Benim, Angola e Moçambique, esses sujeitos trouxeram consigo línguas, crenças, sistemas de organização social e práticas culturais que resistiram à opressão escravista.

A diáspora africana não representou apenas uma perda, mas a reconfiguração contínua de vínculos comunitários e a reinvenção de identidades. As tradições religiosas como o candomblé, a umbanda e outras manifestações sincréticas são provas da resistência cultural africana e de sua ressignificação diante da violência colonial.

A cultura africana, mesmo submetida à brutalidade do sistema escravista, foi capaz de se reinventar e marcar de forma profunda as bases da cultura brasileira, resistindo à tentativa de apagamento promovida pela colonização. (Munanga, 2006, p. 78).

Ao longo da colonização, os africanos escravizados foram submetidos a uma violência física e simbólica sistemática, com o objetivo de destruí-los enquanto sujeitos históricos. Entretanto, como destaca Mbembe (2017), a condição de escravizado nunca suprimiu completamente a agência dos sujeitos africanos, que criaram formas complexas de resistência, tanto cotidianas quanto coletivas. “O escravo nunca

foi uma figura completamente subjugada. Havia resistência, havia reinvenção de si, havia memória” (Mbembe, 2017, p. 142). Esses elementos foram fundamentais para a constituição de uma identidade afro-brasileira singular, marcada pela dor do exílio, mas também pela força da ancestralidade.

3 ESCRAVIDÃO E RESISTÊNCIA: QUILOMBOS E REBELIÕES

A escravidão no Brasil, vigente por mais de três séculos, foi o pilar da economia colonial e imperial. Durante esse período, os africanos e seus descendentes resistiram ativamente por meio de fugas, revoltas, preservação de práticas religiosas, linguísticas e culturais. Entre as formas mais emblemáticas de resistência estavam os quilombos, comunidades formadas por negros fugitivos e seus descendentes.

O Quilombo dos Palmares, no atual estado de Alagoas, foi o maior e mais duradouro exemplo de resistência escrava no Brasil. Sob liderança de Zumbi dos Palmares, Palmares chegou a reunir cerca de 20 mil habitantes e estruturou-se como uma sociedade complexa e autossustentável. A experiência quilombola desafiava a ordem colonial e oferecia um modelo alternativo de convivência baseado na solidariedade, autonomia e ancestralidade africana.

“Palmares não era apenas um refúgio, mas um projeto político e cultural que negava a lógica escravista e reafirmava a dignidade humana dos africanos e afrodescendentes” (Carneiro, 2003, p. 61).

Além dos quilombos, registram-se diversas rebeliões negras ao longo do período colonial e imperial, como a Revolta dos Malês (1835), na Bahia, liderada por muçulmanos africanos. Essas revoltas expressam a insubmissão de grupos organizados que, mesmo diante de forte repressão, buscavam liberdade e autonomia. “A história da escravidão no Brasil é também a história da resistência negra. Não há dominação que se sustente sem a contestação dos dominados” (Gomes, 2005, p. 29).

As formas de resistência negra construíram uma tradição que alimenta, até hoje, os movimentos sociais e as lutas por reconhecimento e reparação histórica no Brasil.

4 CULTURA AFRO-BRASILEIRA: RELIGIÕES, LÍNGUAS E EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

A cultura afro-brasileira é resultado de um processo contínuo de resistência e recriação identitária por parte dos povos africanos e seus descendentes no Brasil. Mesmo diante da brutalidade do sistema escravista e das tentativas de apagamento, os afrodescendentes preservaram, adaptaram e reinventaram suas formas de expressão religiosa, linguística, artística e simbólica. O candomblé, a umbanda e outras religiões de matriz africana são exemplos notáveis de espiritualidade que resistem às imposições do cristianismo colonial.

Além da religiosidade, a musicalidade negra representa um traço marcante da cultura afro-brasileira. Gêneros como o samba, o maracatu, a capoeira e o jongo expressam não apenas arte, mas também formas de resistência, sociabilidade e denúncia das opressões históricas.

O samba, nascido nos quintais das comunidades negras, se tornou não só expressão cultural, mas também uma forma de afirmar a existência de um povo que sempre foi negado pela história oficial. (Gomes, 2012, p. 47).

As línguas africanas, embora em grande parte silenciadas, deixaram vestígios nos falares populares e na toponímia de várias regiões brasileiras. Palavras oriundas do quimbundo, iorubá, hauçá e outras matrizes linguísticas estão presentes no cotidiano, revelando a permanência de marcas africanas na formação linguística nacional. As manifestações artísticas afro-brasileiras também são potentes ferramentas de identidade e resistência. A estética do grafite negro, os blocos afro, o teatro negro e as expressões do afrofuturismo, por exemplo, têm ganhado cada vez mais espaço como formas de contestação ao racismo e de afirmação da negritude.

“A cultura negra não é resíduo, não é folclore. É um sistema complexo de produção simbólica, epistemológica e estética que afirma outra forma de estar no mundo” (Carneiro, 2005, p. 80).

5 RACISMO ESTRUTURAL E A INVISIBILIZAÇÃO HISTÓRICA

O racismo no Brasil é estrutural, ou seja, está entranhado nas instituições, nas práticas sociais, na economia, na política e, sobretudo, nos processos de produção do saber e da memória. A invisibilização da história negra é uma das manifestações mais evidentes desse racismo, pois nega ao povo negro o direito à sua própria narrativa, à sua ancestralidade e à sua contribuição civilizatória.

Nas escolas, essa exclusão histórica se expressa tanto na ausência de conteúdos significativos sobre a população negra quanto na forma como o negro é representado: quase sempre associado à escravidão, à marginalidade ou à dependência. A ausência de representatividade positiva contribui para a reprodução do racismo institucional e simbólico no ambiente escolar. “Negar a história negra é negar o direito à cidadania. Quando a escola não reconhece o aluno negro como herdeiro de uma história de luta e saber, ela contribui para sua exclusão” (Gomes, 2003, p. 61).

Sueli Carneiro (2003) aprofunda esse debate ao afirmar que a estrutura social brasileira se assenta sobre a lógica da “branquitude como norma”, relegando os corpos e saberes negros à subalternidade. Essa normatividade branca opera tanto nos currículos escolares quanto nos espaços de poder e decisão. “O racismo brasileiro se realiza, sobretudo, como epistemicídio, pois suprime as formas de conhecer e existir dos povos negros e indígenas em nome da ‘universalidade’ branca e europeia” (Carneiro, 2003, p. 34). A luta contra o racismo, portanto, exige uma ruptura com a lógica monocultural da história oficial. É necessário recontar o passado a partir de outras lentes, que incluam os sujeitos negros como protagonistas e produtores de conhecimento.

6 A LEI 10.639/2003 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Lei 10.639/2003 representou um marco jurídico, político e pedagógico para a luta contra o racismo e a exclusão histórica da população negra dos currículos escolares brasileiros. Ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, ela visava romper com séculos de silenciamento, invisibilidade e eurocentrismo que marcaram o ensino formal no Brasil. Contudo, mais do que um dispositivo legal, a Lei é expressão de um processo histórico de mobilização do movimento negro por reconhecimento, reparação e justiça educacional.

Historicamente, os currículos escolares brasileiros foram construídos a partir de uma narrativa monocultural, que exaltava a Europa como matriz civilizatória e relegava as contribuições africanas ao plano secundário. A própria construção do mito da democracia racial colaborou para camuflar as desigualdades e naturalizar o racismo nas práticas pedagógicas, materiais didáticos e formação docente. Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 surge como um contraponto radical, ao exigir que o Estado e as instituições educacionais reconheçam a centralidade da história negra na conformação do país.

“A educação para as relações étnico-raciais deve atuar como elemento de transformação das estruturas sociais. É mais que um conteúdo: é uma postura pedagógica e política” (Gomes, 2003, p. 59).

Entretanto, passadas duas décadas desde sua promulgação, a efetivação da Lei enfrenta uma série de entraves. Um dos principais é a formação inicial e continuada dos professores, que muitas vezes não contempla conteúdos sobre cultura afro-brasileira ou oferece uma abordagem superficial e folclorizada. Soma-se a isso a carência de materiais didáticos adequados, a resistência de parte do corpo docente e a dificuldade em transformar práticas pedagógicas arraigadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, reconhece a diversidade étnico-racial como princípio transversal, mas sua abordagem da questão racial é considerada genérica e insuficiente. Embora a BNCC mencione o combate ao preconceito e a valorização das contribuições dos povos africanos e indígenas, ela não apresenta diretrizes concretas de implementação.

“A implementação da Lei 10.639 é mais lenta do que se poderia imaginar. Isso ocorre porque não há um compromisso real das instituições com a transformação curricular antirracista” (Carneiro, 2005, p. 68).

Além da Lei 10.639/2003, cabe destacar documentos complementares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), aprovadas em 2004, que reforçam o papel da escola na superação do racismo. As diretrizes afirmam que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira deve permear todas as áreas do conhecimento e todas as etapas da educação básica.

Gráfico 1 – Porcentagem de escolas que adotam conteúdos obrigatórios da Lei 10.639/2003 (por região, 2022)

Região	Implementação Parcial (%)	Implementação Plena (%)
Norte	70%	22%
Nordeste	76%	19%
Centro-Oeste	65%	18%
Sudeste	60%	12%
Sul	55%	9%

Fonte: INEP/MEC – dados simulados para fins acadêmicos.

Os dados simulados acima revelam que, embora haja avanços, a implementação plena da Lei ainda é incipiente, sobretudo nas regiões Sul e Sudeste, onde predomina o discurso da “igualdade racial” como cortina de fumaça para a manutenção das hierarquias raciais.

7 SABERES ANCESTRAIS E EPISTEMOLOGIAS NEGRAS

A valorização dos saberes ancestrais e das epistemologias negras é um dos pilares da construção de uma pedagogia decolonial e antirracista. Tais saberes, forjados na diáspora africana e no cotidiano de resistência da população negra, questionam a lógica dominante que privilegia o conhecimento eurocentrado como única forma legítima de produção de sentido. Ao serem trazidos para o espaço escolar, esses saberes transformam a escola num território de insurgência epistêmica.

As epistemologias negras não se restringem a conteúdos a serem inseridos nos livros didáticos. Elas envolvem modos de pensar, sentir, ensinar e aprender baseados na oralidade, na ancestralidade, no corpo, na espiritualidade e na coletividade. Como explica Nilma Lino Gomes:

“Ao reconhecer os saberes de matriz africana como legítimos, a escola promove a ruptura com o silenciamento histórico e permite o exercício da cidadania epistêmica dos sujeitos negros” (Gomes, 2012, p. 94).

Para além da inserção de conteúdos pontuais, a perspectiva afrocentrada propõe uma reestruturação da lógica curricular. Isso significa repensar o que se ensina, como se ensina, e quem tem o direito de ser reconhecido como produtor de conhecimento.

A filósofa e ativista norte-americana Bell Hooks enfatiza que o conhecimento deve ser produzido em um ambiente de diálogo e escuta, onde as experiências dos sujeitos oprimidos sejam colocadas no centro da prática educativa. “Ensinar é um ato de liberdade. A sala de aula deve ser um lugar onde os corpos marginalizados sejam ouvidos, respeitados e encorajados a transformar o mundo” (Hooks, 2013, p. 54).

Boaventura de Sousa Santos, ao discutir a ecologia dos saberes, propõe que se abandonem as hierarquias entre saberes científicos e populares, valorizando as formas plurais de conhecimento. Nesse sentido, os saberes afro-brasileiros devem ser tratados como científicos, válidos e potentes. A presença

desses saberes na escola não apenas enriquece o currículo, mas promove a autoestima, a identidade e o pertencimento dos estudantes negros, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e libertadora.

“A escola deve reconhecer os saberes dos terreiros, das rodas, das ruas, dos corpos negros como fontes de conhecimento, não como folclore” (Santos, 2015, p. 38).

8 INTELLECTUAIS NEGROS E A CONSTRUÇÃO DE UMA HISTORIOGRAFIA AFROCENTRADA

A historiografia brasileira, por muito tempo, esteve atrelada aos interesses das elites coloniais e intelectuais brancas, ignorando ou distorcendo as experiências e contribuições da população negra. Essa exclusão, sustentada por um paradigma eurocêntrico, forjou uma visão oficial da história que silenciou as vozes negras e apagou sua centralidade na formação do Brasil. Frente a esse processo, surgem intelectuais negros que constroem uma historiografia afrocêntrica, comprometida com a valorização da memória, da resistência e das epistemologias negras.

Dentre os nomes que desafiaram essa hegemonia, destacam-se Clóvis Moura, que denunciou as estruturas de dominação racial; Beatriz Nascimento, que concebeu o quilombo como espaço político e epistemológico; Lélia Gonzalez, que introduziu a interseccionalidade no debate racial; e Abdias do Nascimento, que formulou o conceito de genocídio do negro brasileiro.

“A história oficial transforma o negro em objeto passivo da narrativa nacional. A historiografia afrocêntrica faz o contrário: devolve ao negro a condição de sujeito ativo da história” (Moura, 1988, p. 31).

Esses pensadores não apenas denunciaram o racismo estrutural presente na produção do conhecimento histórico, mas também propuseram novos paradigmas de análise, com base na experiência diaspórica, na oralidade, na ancestralidade e na luta coletiva por liberdade. Seus trabalhos influenciaram tanto o campo acadêmico quanto os movimentos sociais, servindo como base teórica para ações afirmativas e políticas públicas de igualdade racial.

O projeto de uma historiografia afrocêntrica não busca simplesmente “incluir o negro na história”, mas reconstruir a própria lógica da escrita histórica, que tradicionalmente marginalizou sujeitos negros. Isso significa desconstruir as hierarquias de saber e desafiar a noção de neutralidade do conhecimento histórico.

“Não queremos um lugar na história dos outros. Queremos escrever nossa própria história, com nossos próprios olhos, com nossas próprias palavras” (Nascimento, 1985, p. 76). Por meio da produção acadêmica, da militância, da arte e da oralidade, os intelectuais negros têm resgatado memórias invisibilizadas, construído novos marcos interpretativos e contribuído para uma educação histórica plural, crítica e antirracista.

9 A LUTA POR DIREITOS E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

A construção da identidade negra no Brasil é o resultado de um longo e complexo processo histórico de resistência coletiva. Desde os primeiros séculos da colonização, homens e mulheres negras enfrentaram as diversas formas de desumanização impostas pelo regime escravista e, posteriormente, pelo racismo institucional que se consolidou após a abolição formal da escravidão. A luta por direitos civis, políticos, sociais e culturais foi, e continua sendo, o alicerce para a formação de uma identidade coletiva pautada na ancestralidade, no pertencimento e na dignidade.

Após a abolição da escravidão, em 1888, o Estado brasileiro falhou em garantir à população negra acesso à terra, à educação e ao trabalho digno. O ideário da democracia racial passou a ocupar o imaginário nacional, mascarando a realidade de exclusão e violência cotidiana vivida pela população afrodescendente. Nesse contexto, a luta negra passou a incluir o direito à memória, à representação e ao reconhecimento enquanto sujeito histórico.

Intelectuais como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento foram fundamentais para problematizar a exclusão estrutural da população negra e propor a valorização da identidade negra como instrumento político.

A identidade negra não é apenas uma afirmação étnico-racial. Ela é, sobretudo, um projeto político de enfrentamento à colonialidade do poder e à tentativa de dissolução da memória afro-brasileira. Assumir-se negro é romper com o pacto do silêncio, é rejeitar o lugar subalterno que nos foi imposto historicamente. (Carneiro, 2005, p. 58)

O Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, marca um ponto de inflexão na luta antirracista moderna no Brasil. O MNU articulou a crítica ao racismo com a necessidade de políticas públicas específicas para a população negra, além de valorizar os símbolos da resistência negra, como Zumbi dos Palmares, e denunciar o genocídio da juventude negra.

A partir da década de 2000, com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a implantação de ações afirmativas no ensino superior, a luta por direitos passou a incorporar também o campo institucional. A identidade negra, nesse processo, foi resignificada não apenas como marca de pertencimento, mas como estratégia de reivindicação de direitos e de reconfiguração do espaço público.

A identidade negra é uma arma contra o racismo simbólico. Ela atua como escudo de proteção diante das violências cotidianas e como ferramenta de mobilização para a conquista de espaço social e político. Ela é luta, memória e projeto de futuro. (Gonzalez, 1982, p. 64)

A identidade negra se constitui, assim, a partir da intersecção entre a memória da dor e a celebração da resistência. O orgulho racial, o reconhecimento das raízes africanas e a solidariedade entre sujeitos



racializados tornaram-se pilares de um movimento que busca reescrever a história brasileira desde as margens.

10 O PAPEL DA ESCOLA NA VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A escola, enquanto espaço de formação subjetiva e social, é chamada a desempenhar um papel central na promoção da equidade racial e na valorização da cultura afro-brasileira. Ao longo da história, no entanto, a instituição escolar frequentemente operou como instrumento de negação da diferença, reproduzindo padrões eurocêntricos, discursos racistas e apagamento das contribuições negras na construção do país.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais representou uma tentativa concreta de romper com esse ciclo de exclusão. Contudo, a efetividade dessas normativas ainda depende da vontade política, da formação crítica dos profissionais da educação e da construção coletiva de práticas pedagógicas transformadoras.

A escola brasileira tem a possibilidade de se tornar um espaço de libertação ou de perpetuação da exclusão racial. Ao optar por uma postura antirracista, ela precisa rever não apenas seu conteúdo, mas também suas metodologias, seus símbolos e seus discursos. (Gomes, 2003, p. 71)

A valorização da cultura afro-brasileira exige que a escola vá além das datas comemorativas. É necessário que os currículos, os projetos pedagógicos, os materiais didáticos e a prática docente estejam comprometidos com a valorização da diversidade racial. Isso implica tratar as culturas africanas e afro-brasileiras não como objetos exóticos ou folclóricos, mas como componentes centrais da formação do Brasil.

Algumas estratégias se destacam nesse processo:

- Inserção de autores e pensadores negros nos conteúdos programáticos;
- Inclusão de produções artísticas afro-brasileiras nas aulas de artes e literatura;
- Discussão crítica das religiões de matriz africana, rompendo com estigmas e preconceitos;
- Estímulo à pesquisa escolar sobre a história local da população negra;
- Formação de professores com enfoque antirracista, decolonial e interseccional.

A construção de uma escola verdadeiramente comprometida com a valorização da cultura afro-brasileira exige rupturas estruturais: com o racismo institucional, com a homogeneização cultural e com a ideia de neutralidade pedagógica. A valorização da diversidade étnico-racial é um direito previsto em lei, mas também uma exigência ética diante das desigualdades persistentes no país.



Mais do que ensinar conteúdos sobre negros, é preciso ensinar a partir de uma perspectiva negra. A pedagogia antirracista deve construir-se desde os saberes dos sujeitos racializados, reconhecendo-os como fontes legítimas de conhecimento e cidadania. (Carneiro, 2005, p. 92)

“O desafio está lançado: construir uma escola que reconheça a contribuição dos povos negros não como complemento, mas como fundação do que somos enquanto nação. Isso não é apenas um dever pedagógico, mas um ato de justiça histórica.” (Silva, 2011, p. 109)

11 PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História no Brasil, desde sua institucionalização, esteve profundamente atrelado a um projeto de identidade nacional marcado pelo eurocentrismo, pelo apagamento das narrativas subalternas e pela negação da diversidade étnico-racial. Nesse contexto, as perspectivas decoloniais emergem como um movimento epistemológico e político que propõe romper com os paradigmas coloniais do conhecimento, questionando não apenas os conteúdos ensinados, mas também as estruturas de poder que legitimam determinados saberes em detrimento de outros.

De acordo com Aníbal Quijano, o colonialismo não terminou com a independência política das colônias. Ele se reconfigurou por meio do que chamou de “colonialidade do poder”, expressão que designa a permanência das hierarquias raciais e culturais estabelecidas durante a colonização, agora travestidas sob formas modernas, burocráticas e aparentemente neutras. No campo da educação, essa colonialidade se manifesta na persistência de currículos centrados em narrativas brancas, ocidentais e cristãs.

Descolonizar o conhecimento não significa apenas incluir vozes outrora silenciadas. Significa, sobretudo, desestabilizar as hierarquias epistemológicas que sustentam a supremacia de uma narrativa oficial. A perspectiva decolonial propõe a escuta ativa das margens, dos saberes orais, dos corpos racializados e da ancestralidade enquanto fontes legítimas de conhecimento. (Quijano, 2000, p. 25)

Aplicadas ao ensino de História, as abordagens decoloniais propõem repensar as fontes utilizadas, os sujeitos históricos abordados, os métodos de ensino e os objetivos formativos. Isso implica, por exemplo, não tratar a história do Brasil como uma trajetória “natural” rumo ao progresso, mas sim como um campo de disputas entre projetos de dominação e resistência, entre vozes hegemônicas e contra-narrativas.

Além disso, as pedagogias decoloniais convocam os docentes a adotarem uma postura crítica diante dos próprios materiais didáticos, que frequentemente reforçam estereótipos ou naturalizam a história sob uma ótica ocidental. A escolha de fontes africanas, quilombolas, indígenas, bem como a valorização da oralidade como categoria historiográfica, fazem parte dessa ruptura metodológica.

O eurocentrismo transforma o mundo em periferia do Ocidente. A história ensinada nos moldes coloniais não apenas silencia os outros saberes, mas os classifica como irracionais, míticos ou atrasados. O ensino de História precisa resistir a essa lógica excludente. (Dussel, 2005, p. 41)

Outro aspecto essencial na abordagem decolonial é a crítica à temporalidade linear, progressiva e universal. A história negra e indígena muitas vezes se organiza em outras estruturas temporais ligadas à ancestralidade, ao ciclo da terra, à memória viva que desafiam o modelo cronológico tradicional imposto pela historiografia europeia. Nesse sentido, uma prática decolonial não se limita ao conteúdo, mas exige uma nova ética do ensinar, baseada no diálogo, na horizontalidade e no respeito à pluralidade dos tempos e territórios do saber.

A inclusão de epistemologias negras e indígenas no currículo é também uma resposta à colonialidade do saber, conceito cunhado por Boaventura de Sousa Santos para designar o processo pelo qual os conhecimentos dos povos oprimidos são sistematicamente deslegitimados em nome da ciência moderna.

A ecologia dos saberes, tal como proposta, exige o reconhecimento de que nenhum conhecimento é completo por si só. O ensino de História deve integrar os saberes populares, africanos, indígenas, urbanos e religiosos, sem hierarquizá-los. (Santos, 2007, p. 13)

Por fim, ensinar a partir de uma perspectiva decolonial é também promover a justiça cognitiva. É formar sujeitos que conheçam a diversidade das experiências humanas, que reconheçam os mecanismos de exclusão e que estejam comprometidos com a transformação social. Isso só é possível quando a sala de aula se torna espaço de confronto, de escuta ativa e de produção coletiva de sentidos históricos, onde o negro não é apenas o tema da aula, mas o sujeito da história.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História Afro-Brasileira é muito mais do que um conteúdo curricular ou uma exigência legal: ela é um eixo estruturante para a compreensão crítica da formação social, cultural e política do Brasil. Reconhecer a centralidade do povo negro na constituição da identidade nacional é, antes de tudo, um ato de justiça histórica e epistêmica. A exclusão sistemática das experiências, memórias, culturas e resistências negras dos currículos escolares revela o quanto a educação formal ainda está impregnada por práticas coloniais e racistas.

Neste artigo, buscamos demonstrar que a História Afro-Brasileira exige uma abordagem que vá além da inserção de tópicos pontuais ou da realização de atividades comemorativas. Ela demanda um reposicionamento ético, político e pedagógico por parte dos profissionais da educação, das instituições de ensino e das políticas públicas. O desafio é promover um ensino de História que confronte o racismo



estrutural, que reconheça a pluralidade de sujeitos históricos e que contribua para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Uma educação comprometida com a dignidade humana não pode se furtar ao enfrentamento do racismo. O ensino de História precisa ser instrumento de luta e transformação, e não de reprodução da opressão. Os sujeitos negros têm direito à memória, à visibilidade e ao protagonismo. (Gomes, 2012, p. 118)

A valorização das epistemologias negras, dos saberes ancestrais, das narrativas quilombolas, da literatura negra, da arte e da espiritualidade de matriz africana é um passo necessário para a reparação simbólica de séculos de silenciamento e apagamento. A pedagogia que se propõe antirracista precisa construir pontes com os territórios, com as comunidades, com as vivências e com os saberes locais. Isso significa também compreender que a escola é espaço de disputa e de resistência.

A Lei 10.639/2003, apesar de sua potência transformadora, só será efetiva quando for assumida como um compromisso político das redes de ensino. Ainda há um longo caminho a ser trilhado, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada de professores, à produção de materiais didáticos e ao apoio às práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial. Sem investimento, monitoramento e envolvimento da gestão educacional, a lei corre o risco de permanecer no plano da intenção.

“Não há neutralidade na omissão. Quando a escola silencia sobre a história negra, ela se alinha com a lógica do racismo estrutural. Por isso, a omissão também é uma escolha política.” (Carneiro, 2005, p. 109)

Superar o mito da democracia racial, romper com o eurocentrismo curricular e construir uma escola plural e antirracista são tarefas inadiáveis. A História Afro-Brasileira oferece uma chave poderosa para essa transformação, pois ela não apenas revela os mecanismos de opressão, mas também os caminhos de resistência, criatividade, solidariedade e reconstrução identitária que marcaram a trajetória da população negra no Brasil.

A construção de uma escola antirracista não é tarefa apenas dos professores de História, mas de toda a comunidade escolar. Envolve repensar a gestão, os ambientes, as relações, os símbolos, os projetos pedagógicos e os conteúdos de todas as áreas do saber. É um processo que exige coragem, formação, compromisso ético e disposição para aprender com o outro. “O ensino de História deve deixar de ser uma narrativa sobre os vencedores para se tornar um espaço de reconhecimento dos vencidos. Só assim poderemos educar para a liberdade, a justiça e a memória.” (Hooks, 2013, p. 61)

Em tempos de negação da ciência, de avanço da intolerância e de apagamento da diversidade, torna-se urgente defender o ensino de História como prática de liberdade. Nesse cenário, a História Afro-



Brasileira se apresenta como ferramenta fundamental para recontar o Brasil a partir de outras vozes, outras lentes e outras possibilidades.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diversidade étnico-racial na escola: práticas pedagógicas*. Brasília: MEC/SECADI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação para a diversidade: equidade, diferença e identidade*. Brasília: MEC/SECAD, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Políticas de promoção da igualdade racial na educação brasileira: avanços e limites. In: GOMES, N. L. (Org.). *Educação para as relações étnico-raciais: marco legal e perspectivas pedagógicas*. Brasília: MEC/SECAD, 2012. p. 101-122.
- GONZALEZ, Lélia. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1 Edições, 2016.
- MOURA, Clóvis. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. São Paulo: EdUNESP, 1988.
- NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 117-142.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- SILVA, Petronilha B. G. Educação das relações étnico-raciais: desafio para a escola republicana. In: SILVA, Petronilha B. G. (Org.). *Educação e relações raciais: apostando na participação da comunidade negra*. Brasília: MEC, 2011. p. 97-112.



WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade: contribuições para a reconfiguração curricular. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e cultura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2010. p. 83-98.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA ARTICULAÇÃO ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E SERVIÇOS DE SAÚDE NO ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA**THE ROLE OF THE SCHOOL ADMINISTRATOR IN COORDINATING FAMILY, SCHOOL, AND HEALTH SERVICES IN SERVING STUDENTS WITH ASD** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-039>**Michel Alves da Cruz**

Doutorando em Educação

Universidad San Carlos

E-mail: alves533@hotmail.com

Edna Margarita Pardo Prieto

Mestra em Neurociência e Biologia Comportamental

Universidad Pablo de Olávide

E-mail: margaritapardop@gmail.com

Rúbia Tatiana Santana de Souza Frederico

Mestra em Gestão, Planejamento e Ensino

Centro Universitário Vale do Rio Verde

E-mail: rubia.comercial@yahoo.com.br

Laís dos Santos Oliveira

Mestra em Tecnologias Emergentes na Educação

Must University

E-mail: laisdossantosoliveira@gmail.com

Rose Cristina Veiga

Mestranda em Ciências da Saúde

Ivy Enber Christian University

E-mail: rosecveiga@gmail.com

Giseli Aparecida Borsati Colombo

Mestranda em Educação

Universidade Europeia do Atlântico

E-mail: colombogiseli@gmail.com

Rogério Celestino Araújo

Mestrando em Ensino de Geografia

Universidade Regional de Cariri

E-mail: rogerio.celestinoaraujo@urca.br

Eliomar de Jesus Santos

Mestrando em Ciências da Educação

Ivy Enber Christian University

E-mail: eliomardejesus75@gmail.com

Talitha Munique Cibrão dos Santos Varela
Mestranda em Ciências da Educação
Ivy Enber Christian University
E-mail: talithacibrao@gmail.com

Liliana Cecilia Pardo Prieto
Graduanda em Filosofia
Fundación Universitaria Católica del Norte
E-mail: lilipardop@gmail.com

RESUMO

A educação inclusiva contemporânea enfrenta o desafio complexo de garantir não apenas o acesso, mas a permanência qualificada e a aprendizagem efetiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse cenário, este artigo investiga o papel estratégico e centralizador do gestor escolar na articulação indispensável entre a família, a escola e os serviços de saúde. A pesquisa justifica-se pela identificação de um problema latente na realidade educacional, a fragmentação das ações de cuidado e ensino, onde escolas, terapeutas e familiares frequentemente atuam de forma isolada, gerando lacunas no atendimento e descontinuidade no desenvolvimento do aluno. O objetivo central do trabalho foi analisar, sob a ótica da literatura especializada, como a gestão escolar pode atuar como mediadora nessa relação triáde, harmonizando as expectativas familiares e as orientações clínicas com as práticas pedagógicas. Para tanto, adotou-se como metodologia uma revisão de literatura de natureza qualitativa e caráter exploratório. O levantamento de dados abrangeu o recorte temporal de 1996 a 2024, resultando na seleção criteriosa e análise temática de dez artigos científicos e seis livros em língua portuguesa, recuperados de bases de dados como Google Acadêmico e Scielo. Os principais resultados encontrados demonstram que o gestor escolar necessita transcender as funções burocráticas, assumindo uma liderança política e pedagógica focada na gestão democrática. Identificou-se que a eficácia da articulação depende da implementação colaborativa do Plano Educacional Individualizado (PEI), da correta administração dos recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da promoção de formação continuada em serviço para os docentes. Além disso, a literatura evidenciou que o acolhimento humanizado e a escuta ativa das famílias são fatores determinantes para o sucesso da inclusão. Conclui-se que o gestor é o elo fundamental para a efetivação da intersetorialidade. O estudo contribui ao evidenciar que, sem uma gestão que atue como "tradutora" entre as demandas de saúde e a realidade escolar, a inclusão tende a ser incipiente. As considerações finais reforçam a necessidade de políticas públicas e treinamentos que capacitem o gestor para liderar redes de apoio, evitando a medicalização do ensino e assegurando o pleno direito à educação de qualidade para o estudante com TEA.

Palavras-chave: Gestão escolar; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão escolar; Intersetorialidade.

ABSTRACT

Contemporary inclusive education faces the complex challenge of ensuring not only access, but also qualified retention and effective learning for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). In this context, this article investigates the strategic and central role of the school administrator in the indispensable articulation between family, school, and health services. The research is justified by the identification of a latent problem in the educational reality: the fragmentation of care and teaching actions, where schools, therapists, and families frequently act in isolation, generating gaps in care and discontinuity in student development. The central objective of this work was to analyze, from the perspective of specialized literature, how school management can act as a mediator in this triad relationship, harmonizing family expectations and clinical guidelines with pedagogical practices. To this end, a qualitative and exploratory literature review methodology was adopted. The data collection covered the period from 1996 to 2024, resulting in the careful selection and thematic analysis of ten scientific articles and six books in Portuguese,

retrieved from databases such as Google Scholar and SciELO. The main results show that school administrators need to transcend bureaucratic functions, assuming a political and pedagogical leadership focused on democratic management. It was identified that the effectiveness of this articulation depends on the collaborative implementation of the Individualized Education Plan (IEP), the correct administration of resources for Specialized Educational Services (SES), and the promotion of ongoing in-service training for teachers. Furthermore, the literature showed that humanized reception and active listening to families are determining factors for the success of inclusion. It is concluded that the administrator is the fundamental link for the effective implementation of intersectorality. This study contributes by highlighting that, without management that acts as a "translator" between health demands and school realities, inclusion tends to be incipient. The final considerations reinforce the need for public policies and training that empower managers to lead support networks, avoiding the medicalization of education and ensuring the full right to quality education for students with ASD.

Keywords: School management; Autism Spectrum Disorder; School inclusion; Intersectorality.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolida-se, na atualidade, como um pilar fundamental para a construção de uma sociedade democrática e equânime, exigindo das instituições de ensino adaptações que vão além da estrutura física e curricular. Nesse cenário, o atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda um olhar plural, que compreenda o sujeito em sua integralidade e respeite suas especificidades neurodiversas. A presença desses alunos na escola regular não é apenas um cumprimento legal, mas um convite ético para repensar as dinâmicas de acolhimento e suporte ao desenvolvimento humano.

Nesse contexto complexo, a figura do gestor escolar emerge como elemento central, transcendendo as funções administrativas e burocráticas tradicionais. O objeto deste estudo situa-se, portanto, na atuação desse profissional como articulador das relações entre a escola, a família e os serviços de saúde. O gestor atua como um mediador indispensável, capaz de tecer redes de colaboração que garantam que as orientações clínicas, as necessidades familiares e as práticas pedagógicas dialoguem entre si, em prol do bem-estar e da aprendizagem do estudante.

A relevância desta temática é manifesta, tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade em geral, uma vez que o número de diagnósticos de TEA tem crescido, exigindo respostas rápidas e eficazes das instituições. Discutir a articulação intersetorial é vital para evitar que a inclusão seja apenas estatística, trata-se de assegurar que a escola seja um espaço de desenvolvimento efetivo, onde o conhecimento da área da saúde instrumentalize a prática docente e onde a família se sinta parte ativa do processo educacional.

Contudo, observa-se um problema latente na realidade educacional, a fragmentação das ações. Frequentemente, escolas, famílias e terapeutas operam em esferas isoladas, gerando descontinuidade no atendimento e sobrecarga emocional para os cuidadores. A lacuna que este trabalho busca evidenciar reside justamente na dificuldade de estabelecer canais de comunicação fluidos e sistematizados, onde o gestor escolar muitas vezes carece de estratégias claras para liderar essa integração, resultando em esforços desconexos que pouco beneficiam o aluno.

A justificativa para a escolha deste tema ancora-se na necessidade urgente de superar o modelo de atendimento compartimentado. É pertinente aprofundar a discussão sobre como a gestão escolar pode derrubar os muros invisíveis que separam a clínica da sala de aula. Compreender as nuances dessa articulação é essencial para promover uma educação que não apenas aceite a diferença, mas que saiba trabalhar com ela de forma coordenada, validando os saberes de todos os atores envolvidos na vida do estudante com TEA.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é analisar, por meio de uma revisão de literatura, o papel do gestor escolar na articulação entre família, escola e serviços de saúde no atendimento de estudantes com TEA. A investigação busca identificar as competências necessárias ao gestor para fomentar

essa intersetorialidade, bem como mapear as estratégias exitosas e os entraves comuns encontrados na literatura especializada.

A importância científica e prática desta pesquisa reside em sua capacidade de oferecer subsídios teóricos que qualifiquem a formação e a atuação dos gestores. Espera-se que este estudo contribua para o campo da educação especial e da gestão educacional, apontando caminhos para a construção de uma rede de apoio robusta e humanizada, capaz de transformar a experiência escolar do aluno com autismo em uma trajetória de sucesso e pleno desenvolvimento.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho configura-se como uma revisão de literatura de natureza qualitativa e caráter exploratório, dedicada a investigar a produção teórica acerca do papel do gestor escolar na inclusão de estudantes com TEA. A construção do corpus de análise foi realizada mediante consultas às bases de dados do Google Acadêmico e Scielo, além da consulta a acervos bibliográficos físicos e digitais. A coleta de dados restringiu-se a publicações em língua portuguesa, resultando na seleção criteriosa de dez artigos científicos e seis livros fundamentais que oferecem embasamento teórico robusto sobre a gestão educacional, a legislação inclusiva e a articulação intersetorial.

Para a seleção dos materiais, estabeleceu-se um recorte temporal abrangente, compreendendo publicações realizadas entre os anos de 1996 e 2024. Os critérios de inclusão priorizaram obras que abordassem diretamente a interseção entre a gestão escolar, o Transtorno do Espectro Autista e a relação tríade família-escola-saúde. Foram descartados textos incompletos, duplicados ou que não tratassem especificamente da atuação do gestor como mediador desses processos. Essa triagem garantiu que a fundamentação teórica se mantivesse alinhada ao problema de pesquisa, abrangendo desde os marcos legais iniciais até as discussões contemporâneas sobre neurodiversidade e intersetorialidade.

A interpretação das informações coletadas foi conduzida por meio da análise temática, permitindo a organização dos conteúdos em eixos que dialogam com os objetivos do estudo. No que tange aos aspectos éticos, a pesquisa pautou-se pelo rigoroso respeito à integridade intelectual e à fidedignidade das fontes, observando as normas de citação e referência para garantir a autoria das ideias apresentadas. Como limitação do estudo, aponta-se a predominância de abordagens teóricas na literatura, havendo uma menor quantidade de relatos de experiências práticas ou protocolos validados de gestão intersetorial, o que restringe a análise a um campo mais reflexivo do que operacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme estipulado por Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), a legislação brasileira avançou significativamente ao estabelecer a inclusão escolar não como uma opção, mas como um preceito

constitucional que garante a todos o acesso ao ensino regular. Os autores destacam que a evolução dos dispositivos legais, desde a Constituição de 1988 até as diretrizes mais recentes, impõe aos sistemas de ensino a obrigatoriedade de eliminar barreiras arquitetônicas e pedagógicas. Nesse cenário jurídico, o gestor escolar atua como o garante da lei no chão da escola, devendo conhecer profundamente as normativas para assegurar que o direito do aluno com deficiência não seja violado. A compreensão desses marcos é o ponto de partida para qualquer ação administrativa que vise a articulação de serviços e o suporte ao estudante com TEA.

Segundo Schmidt *et al.* (2016), o Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, que variam amplamente em gravidade e manifestação. Os pesquisadores ressaltam que, para a gestão escolar, compreender essa heterogeneidade é crucial, pois evita a generalização de estratégias e promove um olhar individualizado sobre as necessidades de cada estudante. O conhecimento técnico sobre o TEA instrumentaliza o gestor para dialogar com os profissionais de saúde e traduzir laudos clínicos em práticas pedagógicas efetivas, garantindo que a escola não apenas receba a matrícula, mas ofereça as condições de acessibilidade cognitiva e sensorial necessárias.

De acordo com Lück *et al.* (2009), a gestão democrática constitui um paradigma fundamental para a efetivação de uma escola inclusiva, pois pressupõe a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões. A autora argumenta que a liderança do gestor deve ser mobilizadora, criando espaços de escuta e deliberação que envolvam pais, professores e funcionários na construção do projeto político-pedagógico. Ao descentralizar o poder e fomentar a corresponsabilidade, o gestor fortalece a cultura inclusiva, permitindo que as demandas específicas dos alunos com TEA sejam acolhidas e resolvidas coletivamente, e não vistas como problemas isolados do professor de sala de aula ou da família.

Consoante Nozi e Vitaliano (2012), a formação continuada em serviço é uma das estratégias mais eficazes para qualificar o atendimento a alunos com necessidades educacionais específicas, cabendo ao gestor escolar viabilizar esses momentos de estudo dentro da rotina institucional. As autoras enfatizam que a capacitação não deve ser apenas teórica, mas reflexiva, partindo das dúvidas e desafios reais enfrentados pelos docentes no cotidiano com alunos com TEA. O gestor, ao articular tempos e espaços para essa formação, demonstra compromisso com a qualidade do ensino e oferece suporte emocional à equipe, reduzindo a ansiedade docente e promovendo práticas pedagógicas mais assertivas e fundamentadas.

Segundo Milanez, De Oliveira e Misquiatti (2013), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, sendo essencial para eliminar barreiras para a plena participação dos alunos. A autora destaca que o gestor escolar possui a responsabilidade de garantir o funcionamento adequado das Salas de Recursos Multifuncionais e

a articulação entre o professor do AEE e o professor da sala comum. Sem essa gestão integradora, o AEE corre o risco de se tornar um serviço paralelo e segregado, perdendo sua função de suporte à inclusão na classe regular e enfraquecendo o desenvolvimento acadêmico do aluno com TEA.

Na visão de Tannús-Valadão e Mendes (2018), o Plano Educacional Individualizado (PEI) configura-se como uma ferramenta imprescindível para o planejamento e acompanhamento da trajetória escolar de estudantes com TEA, permitindo o registro de metas, estratégias e recursos necessários. As pesquisadoras apontam que a elaboração do PEI deve ser colaborativa, e o gestor escolar deve atuar como facilitador desse processo, assegurando que o documento seja construído com a participação da família e, quando possível, de profissionais de saúde. O PEI serve como um instrumento de gestão pedagógica que baliza a articulação entre os diferentes atores, garantindo que as ações educativas tenham intencionalidade e coerência.

Conforme defendido por Benitez e Domeniconi (2018), a parceria entre família e escola é um preditor de sucesso na inclusão escolar, especialmente para crianças com autismo, pois permite a generalização de habilidades aprendidas em ambos os ambientes. As autoras observam que o gestor escolar deve liderar a criação de canais de comunicação efetivos, que ultrapassem as reuniões burocráticas e promovam uma troca genuína de informações sobre o desenvolvimento do aluno. Cabe à gestão desconstruir a visão de que a família é apenas receptora de queixas, posicionando-a como parceira estratégica que detém conhecimentos valiosos sobre as particularidades e preferências da criança.

Segundo Makewitz *et al.* (2024), o processo de inclusão gera angústias e expectativas nas famílias, exigindo da escola uma postura de acolhimento que valide esses sentimentos e estabeleça vínculos de confiança. Os autores enfatizam que o gestor escolar é a figura chave para instituir uma política de "portas abertas", onde a escuta sensível seja uma prática constante e não apenas reativa a conflitos. Esse acolhimento humanizado instrumentaliza a gestão para mediar situações complexas, transformando a resistência ou a ansiedade dos pais em cooperação, o que impacta diretamente na estabilidade emocional e no rendimento escolar do estudante com TEA.

De acordo com Cabral e Marin (2017), a intersetorialidade entre saúde e educação é um desafio urgente e necessário para a integralidade do atendimento ao público com TEA, superando a fragmentação das políticas públicas. Os pesquisadores salientam que o gestor escolar deve buscar ativamente a conexão com os serviços de saúde locais (UBS, CAPS, clínicas), visando o compartilhamento de saberes e o alinhamento de condutas. Essa articulação evita a sobreposição de intervenções contraditórias e otimiza os recursos disponíveis, garantindo que o suporte terapêutico dialogue com os objetivos pedagógicos, fortalecendo o desenvolvimento global do aluno.

Segundo Sant'Ana (2005), o gestor escolar contemporâneo deve assumir o perfil de articulador de redes, capaz de mapear e mobilizar os diferentes atores sociais envolvidos na vida do estudante com

deficiência. O autor argumenta que a eficácia da inclusão depende da capacidade do gestor de transitar entre a linguagem pedagógica e a clínica, facilitando o diálogo entre professores e terapeutas externos (fonoaudiólogos, psicólogos). Essa mediação é fundamental para que as orientações de saúde sejam adaptadas ao contexto escolar, evitando a medicalização excessiva do ensino e promovendo adaptações ambientais baseadas em evidências técnicas.

Conforme alertam Collares e Moysés (1996), existe um risco crescente de medicalização dos processos educativos, onde dificuldades de aprendizagem ou comportamentos atípicos são tratados exclusivamente sob a ótica biológica, isentando a escola de rever suas práticas. As autoras defendem que o gestor escolar deve exercer um papel crítico, garantindo que o diagnóstico de TEA não se torne um rótulo que limita as expectativas sobre o aluno. A gestão deve assegurar que a interlocução com a saúde sirva para ampliar as possibilidades pedagógicas, e não para justificar o fracasso escolar ou a segregação do estudante baseada em laudos médicos.

Na visão de Mendes e Vilaronga (2023), o coensino ou ensino colaborativo, que envolve a parceria entre o professor regente e o professor de educação especial na mesma sala de aula, é uma estratégia potente para a inclusão de alunos com TEA. Os autores indicam que o apoio administrativo do gestor é vital para a implementação desse modelo, seja na organização dos horários ou no incentivo à cultura de colaboração. O gestor que fomenta essa prática possibilita que o conhecimento especializado sobre o autismo esteja presente no momento da instrução, beneficiando não apenas o aluno incluído, mas toda a turma através da diversificação metodológica.

Segundo Corrêa e Manzini (2012), a gestão dos recursos materiais e tecnológicos de acessibilidade é uma dimensão técnica indispensável para atender às demandas sensoriais e de comunicação dos alunos com TEA. Os autores explicam que o gestor deve conhecer as possibilidades da Tecnologia Assistiva e gerir verbas e aquisições de forma a prover a escola com os instrumentos necessários (pranchas de comunicação, adaptadores, softwares). A atuação proativa do gestor na disponibilização desses recursos valida o direito do aluno à comunicação e à participação, removendo barreiras funcionais que impediriam seu acesso ao currículo.

Consoante Glat e Pletsch (2011), a inclusão não se encerra na matrícula; ela exige um monitoramento contínuo das práticas pedagógicas e dos resultados alcançados pelos estudantes. As pesquisadoras afirmam que o gestor escolar deve implementar sistemas de avaliação institucional que contemplem indicadores de inclusão, verificando se a articulação entre família, escola e saúde está gerando efeitos positivos na aprendizagem. Esse acompanhamento sistemático permite ao gestor corrigir rotas, redefinir prioridades e oferecer feedback à equipe e aos parceiros externos, garantindo a qualidade e a sustentabilidade do projeto inclusivo.

De acordo com Briant e Oliver (2012), o gestor escolar é o principal responsável por moldar o clima escolar, influenciando diretamente as atitudes e crenças da comunidade em relação à diversidade e ao autismo. Os autores sugerem que, através de ações educativas e de uma postura ética exemplar, o gestor combate o bullying e o preconceito, criando um ambiente seguro e acolhedor para o aluno com TEA. A promoção de uma cultura escolar que valoriza a diferença como elemento enriquecedor é a base para que as parcerias com as famílias e a saúde floresçam, pois estabelece um terreno fértil de respeito mútuo e colaboração.

Segundo Alves e Sobrinho (2014), apesar da legislação favorável, a articulação prática entre educação, saúde e família enfrenta desafios estruturais, como a falta de tempo, a burocracia e a divergência de linguagens técnicas. Os pesquisadores concluem que o gestor escolar precisa desenvolver competências políticas e relacionais para transpor esses obstáculos, criando protocolos locais de cooperação que sobrevivam às trocas de governo ou de pessoal. O reconhecimento desses desafios, aliado à busca incessante por soluções criativas e integradas, define a gestão escolar comprometida com a transformação social e com a cidadania plena do estudante com TEA.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa atingiu seu objetivo geral ao demonstrar, por meio da análise bibliográfica, que o papel do gestor escolar transcende as funções administrativas tradicionais, consolidando-se como o elo fundamental na articulação entre a instituição de ensino, a família e os serviços de saúde. Os resultados indicam que a efetividade da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) depende diretamente de uma liderança capaz de orquestrar esses diferentes saberes e expectativas. Ficou evidente que, sem a mediação ativa da gestão, as ações tendem a permanecer fragmentadas, comprometendo o desenvolvimento integral do aluno e sobrecarregando os docentes e familiares.

Em resposta ao problema de pesquisa sobre como superar a desarticulação no atendimento, a literatura analisada aponta que a gestão democrática e participativa é o mecanismo mais eficaz. O gestor atua como um facilitador que derruba as barreiras invisíveis entre a clínica e a sala de aula, promovendo espaços de diálogo onde o laudo médico não é uma sentença, mas uma ferramenta de apoio. A solução para o isolamento das práticas reside na institucionalização de rotinas de comunicação, onde o gestor garante que as informações de saúde cheguem à equipe pedagógica de forma compreensível e aplicável, transformando diagnósticos em estratégias de ensino.

Um ponto crucial identificado para responder à problemática proposta foi a importância do acolhimento familiar e da gestão dos processos pedagógicos, como o Plano Educacional Individualizado (PEI). O estudo revelou que o gestor é quem valida a família como parceira estratégica, criando um ambiente de confiança mútua. Além disso, ao gerenciar recursos e apoiar o Atendimento Educacional

Especializado (AEE), a gestão assegura que a inclusão não seja apenas física, mas que haja acessibilidade curricular e metodológica, respeitando a neurodiversidade do estudante.

No entanto, é necessário destacar que a articulação entre saúde e educação também impõe o desafio de evitar a medicalização do processo educativo. A análise dos textos sugere que o gestor deve exercer um filtro crítico, garantindo que a escola não se subordine à lógica clínica. O papel da gestão é assegurar que as intervenções terapêuticas somem ao projeto pedagógico, sem que a escola perca sua identidade como espaço de socialização e construção de conhecimento. O equilíbrio nessa relação intersetorial mostrou-se um dos aspectos mais sensíveis e exigentes da função gestora.

Quanto às limitações deste estudo, observa-se que a literatura, embora vasta sobre inclusão, ainda apresenta carência de pesquisas que detalhem os protocolos práticos de gestão para essa articulação específica com a saúde. Muitos trabalhos focam na atuação do professor ou na vivência da família, deixando em segundo plano as estratégias operacionais que o gestor utiliza para formalizar parcerias com Unidades Básicas de Saúde ou centros de terapia. Essa lacuna teórica dificulta a visualização de modelos replicáveis de gestão intersetorial.

As implicações práticas dos resultados apontam para a necessidade urgente de reformular a formação continuada dos gestores escolares. É imperativo que os cursos de gestão e as políticas públicas contemplem competências relacionais e políticas, preparando o diretor não apenas para gerir verbas e infraestrutura, mas para mediar conflitos e articular redes de proteção social. A escola contemporânea exige um gestor que compreenda a legislação inclusiva e saiba mobilizar a comunidade para cumpri-la.

Para futuras investigações, sugere-se a realização de estudos de campo que mapeiem experiências exitosas de articulação lideradas por gestores em diferentes contextos socioeconômicos. Seria valioso desenvolver manuais de boas práticas ou protocolos de cooperação entre escolas e serviços de saúde, oferecendo ferramentas concretas para o cotidiano escolar. Aprofundar esse conhecimento é essencial para garantir que o estudante com TEA tenha seus direitos assegurados e possa desfrutar de uma trajetória escolar plena, respeitosa e colaborativa.



REFERÊNCIAS

- ALVES, Edson Pantaleão; SOBRINHO, Reginaldo Celio. Escolarização de alunos com deficiência e as inter-relações família, escola e gestores públicos da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 171-183, 2014.
- BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 163-172, 2018.
- BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista brasileira de educação especial**, v. 18, p. 141-154, 2012.
- CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em revista**, v. 33, p. e142079, 2017.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. Cortez Editora, 1996.
- CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, p. 213-230, 2012.
- FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. EdUERJ, 2011.
- LÜCK, Heloísa et al. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, v. 1, p. 18, 2009.
- MAKEWITZ, Gabriela Gomes et al. Estudante, família e atendimento educacional especializado no processo de acolhimento: um estudo de caso. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 13, p. e7010-e7010, 2024.
- MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. EdUFSCar, 2023.
- MILANEZ, Simone Ghedini Costa; DE OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (Ed.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. Editora Oficina Universitária, 2013.
- NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, p. 333-347, 2012.
- SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, p. 227-234, 2005.



SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230076, 2018.

A LIDERANÇA DO GESTOR ESCOLAR NA INTEGRAÇÃO DA FAMÍLIA DO ESTUDANTE COM TEA NOS PROCESSOS DE DECISÃO**THE SCHOOL ADMINISTRATOR'S LEADERSHIP IN INTEGRATING THE FAMILY OF STUDENTS WITH ASD INTO DECISION-MAKING PROCESSES** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-040>**Maria Elisa Salazar Moraes**

Especialista em Política da Promoção da Igualdade Racial na Escola
Universidade Federal do Pará
E-mail: sallazerbet@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda a liderança do gestor escolar na integração da família do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos processos de decisão, tendo como foco analisar como a gestão participativa contribui para o fortalecimento da inclusão escolar. A pesquisa partiu do desafio observado nas instituições educacionais quanto à dificuldade de promover a participação efetiva da família nos processos de planejamento pedagógico, especialmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Diante dessa lacuna, o objetivo principal foi compreender de que maneira a liderança do gestor escolar pode favorecer o diálogo, a cooperação e a corresponsabilidade entre escola e família na construção de práticas inclusivas. A metodologia adotada consistiu em uma revisão de literatura, com abordagem qualitativa e caráter exploratório, realizada em plataformas como Google Acadêmico e SciELO, contemplando 15 artigos publicados entre 2017 e 2025, escritos em língua portuguesa e alinhados ao tema. Os resultados evidenciaram que o gestor escolar exerce papel essencial na mediação das relações entre escola e família, promovendo espaços democráticos de escuta, planejamento e participação. Constatou-se que práticas de liderança colaborativa fortalecem o vínculo escola-família, favorecem a tomada de decisões compartilhadas e contribuem para a construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Conclui-se que a liderança do gestor escolar é determinante para a efetivação da inclusão e da participação familiar, representando um caminho significativo para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais.

Palavras-chave: Gestão escolar; Família; Inclusão; Autismo.

ABSTRACT

This article addresses the role of school administrators in integrating the families of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) into decision-making processes, focusing on how participatory management contributes to strengthening school inclusion. The research stemmed from the challenge observed in educational institutions regarding the difficulty of promoting effective family participation in pedagogical planning processes, especially in Specialized Educational Services (SES) and the development of Individual Development Plans (IDPs). Given this gap, the main objective was to understand how the school administrator's leadership can foster dialogue, cooperation, and co-responsibility between school and family in the construction of inclusive practices. The methodology adopted consisted of a literature review, with a qualitative and exploratory approach, conducted on platforms such as Google Scholar and SciELO, encompassing 15 articles published between 2017 and 2025, written in Portuguese and aligned with the theme. The results showed that the school administrator plays an essential role in mediating the relationships between school and family, promoting democratic spaces for listening, planning, and participation. It was found that collaborative leadership practices strengthen the school-family bond,



promote shared decision-making, and contribute to building a welcoming and inclusive school environment. It is concluded that the leadership of the school administrator is crucial for the effective implementation of inclusion and family participation, representing a significant path for improving educational policies and practices.

Keywords: School management; Family; Inclusion; Autism.

1 INTRODUÇÃO

A integração da família na educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para a promoção de práticas inclusivas no ambiente escolar. No cenário educacional contemporâneo, a escola é chamada a assumir um papel mediador entre família, professores e serviços de apoio, articulando ações que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno. Nesse contexto, o gestor escolar destaca-se como figura estratégica, responsável por coordenar processos de gestão participativa que valorizem o diálogo, o acolhimento e a corresponsabilidade, essenciais para o fortalecimento da parceria entre escola e família.

A relevância dessa temática reside no fato de que a inclusão escolar de estudantes com TEA vai além da matrícula, exigindo uma construção coletiva que envolva escuta ativa, planejamento pedagógico individualizado e participação efetiva da família nos processos educativos. A literatura educacional reforça que a relação colaborativa entre gestor, equipe pedagógica e responsáveis legais promove condições mais favoráveis para o desenvolvimento acadêmico, emocional e social do estudante com TEA. Assim, compreender como a liderança do gestor escolar pode potencializar esse vínculo torna-se imprescindível para a construção de práticas verdadeiramente inclusivas.

Entretanto, observa-se que, apesar dos avanços nas políticas públicas e nas diretrizes educacionais que orientam a inclusão, ainda existem fragilidades na efetiva participação da família nos espaços de planejamento e tomada de decisão. Muitas escolas apresentam dificuldades em estabelecer mecanismos de gestão democrática que favoreçam a colaboração e o diálogo com as famílias, especialmente nos casos que demandam maior apoio, como os estudantes com TEA. Essa lacuna evidencia o problema que este trabalho busca discutir: como a liderança do gestor escolar influencia a integração da família do estudante com TEA na construção de decisões pedagógicas e institucionais?

A escolha desta temática se justifica pela necessidade de aprofundar o entendimento sobre o papel estratégico do gestor escolar na promoção de uma cultura inclusiva, baseada na cooperação, no respeito às singularidades e na participação compartilhada. Em um momento em que a educação requer abordagens mais humanas, individualizadas e intersetoriais, torna-se essencial investigar como a gestão escolar pode mobilizar recursos, sensibilizar profissionais e engajar famílias no processo educativo de estudantes com TEA.

O objetivo geral deste trabalho é analisar, à luz da literatura científica, como a liderança do gestor escolar contribui para a integração da família do estudante com TEA nos processos de decisão, visando à construção de práticas colaborativas, participativas e inclusivas no ambiente escolar. Busca-se compreender os elementos que favorecem essa articulação e os desafios que ainda permeiam esse processo.

Do ponto de vista científico e prático, este estudo pretende contribuir para o campo da educação inclusiva ao destacar a importância da gestão escolar como agente mobilizador de relações interpessoais,

potencializador de políticas educacionais e mediador de vínculos entre escola e família. Espera-se que a pesquisa fomente reflexões e incentive a implementação de práticas que fortaleçam a presença da família como parceira ativa nas decisões escolares e no desenvolvimento do estudante com TEA.

Por meio de uma abordagem humanizada e fundamentada em perspectivas colaborativas, este trabalho reforça que a escola inclusiva não se constrói apenas por meio de documentos e diretrizes, mas pelo comprometimento de lideranças capazes de escutar, articular e promover a participação de todos os envolvidos. Assim, investigar a liderança do gestor escolar na integração da família revela-se um caminho indispensável para a consolidação de ambientes educacionais mais acolhedores, democráticos e efetivamente inclusivos.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de revisão de literatura, com abordagem qualitativa e exploratória, tendo como propósito identificar, analisar e discutir produções científicas relevantes sobre a liderança do gestor escolar na integração da família do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos processos de decisão. O período delimitado para seleção dos materiais compreendeu os anos de 2017 a 2025, buscando garantir atualidade e pertinência das discussões. Foram adotados critérios de inclusão que consideraram artigos publicados em revistas científicas com acesso público, disponíveis integralmente em língua portuguesa, que abordassem especificamente gestão escolar, liderança educacional, inclusão e participação familiar no contexto do TEA. Excluíram-se materiais duplicados, resumos, livros ou trabalhos não relacionados diretamente à temática.

A coleta de dados foi realizada por meio de buscas sistemáticas nas plataformas Google Acadêmico e SciELO, selecionando, ao final do processo, 15 artigos científicos que atenderam aos critérios previamente definidos. A identificação e triagem das produções seguiram etapas de leitura de títulos, resumos e palavras-chave, seguidas da leitura completa dos textos selecionados. A língua utilizada foi exclusivamente o português, visando manter a coerência com a realidade educacional brasileira. Os materiais escolhidos contemplaram estudos empíricos, teóricos e reflexivos, o que possibilitou uma análise abrangente sobre os desafios, práticas e perspectivas da liderança do gestor escolar e sua interface com a participação familiar no processo decisório.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise temática, que permitiu organizar e interpretar os conteúdos encontrados conforme categorias previamente definidas, liderança escolar, colaboração família-escola, práticas inclusivas, gestão participativa e tomada de decisão. O estudo respeitou os princípios éticos, assegurando a integridade intelectual, a fiel representação das ideias dos autores e a correta referência às fontes utilizadas. Como limitação, destaca-se a restrição à literatura em língua portuguesa, o que pode limitar comparações com estudos internacionais. Ainda assim, a investigação

possibilitou uma compreensão consistente e contextualizada da problemática, contribuindo significativamente para reflexões teóricas e práticas no campo da educação inclusiva e da gestão escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com Gavioli e Coutinho (2025), a participação ativa da família constitui um dos principais fatores para a efetivação da inclusão de alunos com TEA, uma vez que o envolvimento familiar favorece o acolhimento das especificidades do estudante e a mediação entre escola e contexto doméstico. Esse envolvimento permite a construção de vínculos afetivos, o fortalecimento da autoestima e a adaptação social, colaborando para a consolidação de trajetórias escolares mais seguras e significativas. A presença familiar ativa, quando integrada às práticas escolares, contribui para uma educação mais humanizada e para uma escola que reconhece a diversidade como um valor.

Segundo Santos e Mafra (2017), as experiências de inclusão escolar de crianças com TEA revelam que, embora existam expectativas favoráveis quanto à colaboração entre escola e família, muitos desafios permeiam esse processo, como a falta de comunicação efetiva, a falta de conhecimento compartilhado sobre o autismo e a ausência de práticas pedagógicas adaptadas. Esses obstáculos podem comprometer a qualidade da inclusão e gerar sensação de exclusão, tanto na escola quanto na família. Assim, a colaboração exige mais do que boas intenções, demanda planejamento, sensibilidade e compromisso institucional para superar resistências e construir um ambiente acolhedor.

Conforme Riccioppo e Farinelli (2025), a formação contínua dos professores representa condição essencial para garantir práticas educativas adequadas a estudantes com TEA, visto que muitos docentes não possuem preparo específico para lidar com as particularidades cognitivas, comunicacionais e comportamentais desses alunos. A ausência de formação adequada dificulta adaptações pedagógicas, potencializa erros de abordagem e pode inviabilizar a inclusão real. Portanto, uma gestão escolar comprometida com a inclusão deve assegurar políticas de formação e formação continuada que sensibilizem e preparem a equipe docente.

Consoante Araújo e Menezes (2021), a mediação pedagógica e as adaptações curriculares são fundamentais para assegurar o acesso e a aprendizagem de alunos com TEA em ambientes escolares regulares, sobretudo porque esse transtorno envolve dificuldades na comunicação e interação social. A implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, recursos visuais, tempos diferenciados e ambientes acolhedores pode favorecer a participação e o desenvolvimento do estudante. Assim, a escola inclusiva precisa transcender o formato tradicional de ensino, promovendo flexibilidade, individualização e reconhecimento das singularidades.

Conforme Conte *et al.* (2025), a gestão escolar assume papel determinante para transformar as diretrizes de inclusão em práticas concretas, atuando como elo entre casa, família, professores e

comunidade. Quando a liderança da escola se compromete com valores inclusivos, estimula interlocução, promove a formação continuada e assegura a escuta das famílias, cria-se um ambiente propício para a corresponsabilização e participação efetiva. Assim, a inclusão deixa de ser vista como responsabilidade apenas do professor ou da família, passando a integrar o planejamento institucional e a prática cotidiana.

Na visão de Cardoso e Pinto (2025), a escuta ativa da família se revela como estratégia fundamental para promover inovação pedagógica e adaptação de práticas educativas às necessidades dos estudantes com TEA, pois permite que os saberes e experiências vividas no contexto familiar sejam incorporados ao planejamento escolar. Essa estratégia contribui para fortalecer vínculos de confiança, ampliar a percepção sobre as necessidades individuais e favorecer decisões mais colaborativas. A escola, ao acolher a voz da família, valoriza a pluralidade de saberes e transforma o processo educativo em uma construção compartilhada.

Segundo Conte *et al.* (2025), o processo de inclusão de alunos com TEA ganha efetividade quando há corresponsabilização entre família, escola e comunidade educativa, mediante práticas cooperativas que envolvem todos os atores. Essa cooperação implica no compartilhamento de responsabilidades, na construção coletiva de estratégias e na valorização das diferentes contribuições, promovendo um ambiente inclusivo e participativo. A cooperação fortalece o vínculo entre os sujeitos envolvidos e contribui para superar barreiras institucionais, culturais e pedagógicas.

Conforme Paula *et al.* (2025), a inclusão escolar de crianças com TEA, quando realizada com apoio familiar, adaptação pedagógica e equipe preparada, pode exercer influência positiva no desenvolvimento das funções executivas, bem como nas competências sociais e de convivência desses estudantes. A participação na escola regular favorece oportunidades de interação, aprendizagem e estímulos cognitivos, contribuindo para autonomia, autoestima e ampliação de repertórios comunicativos. Dessa forma, a inclusão vai além da presença física na escola, implica em efetiva participação e desenvolvimento integral.

Conforme Correia (2025), as políticas públicas que envolvem a inclusão de estudantes com TEA no sistema escolar brasileiro, como a Lei 12.764/2012 (que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA) e a Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), constituem marco legal essencial para garantir o direito à educação inclusiva, assegurando acesso, permanência e adaptações necessárias. No entanto, mesmo com esse arcabouço normativo favorável, o autor aponta lacunas relevantes na implementação prática dessas normas, especialmente na formação docente, alocação de recursos e monitoramento institucional da acessibilidade. Assim, a mera existência da lei não garante inclusão efetiva, exigindo articulação entre gestores escolares, Estado, famílias e comunidade. Dessa forma, o estudo evidencia a importância de uma gestão escolar comprometida com a efetivação dessas políticas.

Segundo Santos *et al.* (2022), mesmo em contextos de inclusão formal de estudantes com TEA, persistem barreiras institucionais e culturais que dificultam a participação efetiva da família no processo

educativo, entre estas barreiras estão a falta de comunicação clara da escola, resistência de parte da comunidade escolar e ausência de espaços de escuta e protagonismo familiar. O estudo relata que, em muitos casos, a família se sente desarticulada, insegura ou sub-representada, o que compromete a corresponsabilização e o sucesso da inclusão. Além disso, a falta de sensibilidade para as diferenças culturais e sociais pode agravar o sentimento de exclusão. Dessa forma, é imprescindível que a gestão escolar adote práticas de acolhimento e diálogo que considerem as especificidades e a diversidade familiar.

Na visão de Mori *et al.* (2022), a inclusão escolar de crianças com TEA exige processos participativos que envolvam não apenas professores e gestores, mas também as famílias e a comunidade escolar, de modo a garantir decisões coletivas que respeitem as necessidades individuais. A revisão de literatura realizada evidencia que, quando a escola adota práticas de governança compartilhada, conselhos escolares, reuniões sistemáticas com familiares, espaços de escuta, há maior probabilidade de adoção de adaptações pedagógicas eficazes e de fortalecimento da corresponsabilidade. Contudo, os autores alertam para a frequência reduzida desses espaços democráticos nas escolas, o que limita a participação e comprometimento familiar. Portanto, o estudo ressalta a urgência de institucionalizar mecanismos de participação comunitária e familiar nas decisões escolares, sobretudo em contextos de inclusão.

De acordo com Santos *et al.* (2025), o gestor escolar assume papel central como mediador institucional entre as demandas familiares, as exigências pedagógicas e os recursos de apoio especializados, de modo a viabilizar a inclusão de alunos com TEA. O trabalho ressalta que, quando a gestão demonstra compromisso com equidade e acessibilidade, mobiliza recursos, promove formação continuada e facilita a articulação com serviços externos, terapêuticos, psicopedagógicos ou de saúde, fortalecendo redes de apoio e promovendo a permanência e aprendizagem dos estudantes. Esse papel mediador do gestor é apontado como determinante para traduzir as normativas legais em práticas efetivas.

Na perspectiva de Pinheiro e Pinto (2024), a comunicação efetiva entre escola e família representa um dos fatores estruturantes para a inclusão de estudantes com TEA, pois o diagnóstico e as dificuldades próprias do espectro demandam que as famílias sejam ouvidas, informadas e envolvidas nas decisões sobre adaptações pedagógicas e recursos de apoio. O estudo aponta que a ausência de canais adequados de diálogo, a falta de clareza e os preconceitos podem inviabilizar a participação familiar e prejudicar o processo inclusivo. Por outro lado, estratégias comunicativas claras, empáticas e contínuas favorecem a construção de um projeto educacional compartilhado, com respeito à singularidade e protagonismo familiar.

Consoante a investigação de Partyka *et al.* (2022), a inclusão de crianças com TEA se fortalece quando a escola, a família e profissionais de áreas especializadas, como psicopedagogia, psicologia e terapia ocupacional, atuam de forma integrada, formando uma rede de suporte que amplia as possibilidades de aprendizagem e bem-estar. A pesquisa evidencia que essa articulação multidisciplinar permite planificar intervenções mais adequadas, compartilhar percepções e monitorar o desenvolvimento do estudante de

modo holístico, garantindo continuidade e coerência no acompanhamento. A cooperação entre diferentes saberes contribui não apenas para a inclusão, mas para uma educação mais sensível às necessidades específicas de cada aluno.

Segundo Roveda e Schmidt (2025), a avaliação educacional de estudantes com TEA constitui um desafio contemporâneo, pois a heterogeneidade do espectro implica que instrumentos padronizados nem sempre são adequados para capturar as especificidades de aprendizagem, participação e barreiras à inclusão. Em sua revisão “estado da arte”, os autores apontam a escassez de instrumentos avaliativos desenvolvidos especificamente para TEA no contexto escolar, o que fragiliza o planejamento de adaptações e o acompanhamento do progresso dos alunos. Isso revela a necessidade urgente de desenvolver instrumentos sensíveis à diversidade do TEA e de capacitar professores e equipes de AEE para uma avaliação contínua e reflexiva.

Conforme Candido *et al.* (2025), em investigações recentes sobre inclusão de alunos com TEA, identificaram-se experiências exitosas onde a adoção de políticas de formação docente, adaptações curriculares, envolvimento familiar e gestão escolar comprometida resultou em práticas pedagógicas eficazes, permanência escolar e progresso acadêmico e socioemocional dos alunos. Essas experiências reforçam que a inclusão efetiva demanda a conjugação de múltiplos fatores, normativos, pedagógicos, relacionais e institucionais. e que, quando bem articulados, produzem contextos educativos acolhedores e equitativos. O estudo destaca também a importância de documentar e disseminar essas práticas, de modo a orientar outras instituições.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste estudo permitiram compreender o papel estratégico da liderança do gestor escolar na mediação entre escola e família na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos processos de decisão. Verificou-se que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, ao identificar como a gestão escolar pode fortalecer vínculos colaborativos, promover práticas participativas e assegurar que as necessidades educacionais do estudante sejam reconhecidas e atendidas de forma integral. A literatura demonstra que a liderança democrática e humanizada do gestor é um fator determinante para o êxito da inclusão.

Ao responder ao problema de pesquisa, observou-se que a integração entre escola e família depende de práticas dialógicas e da criação de espaços de participação ativa, nos quais a família seja reconhecida como parceira no processo educativo. Os estudos apontam que quando o gestor exerce sua função de mediador, articulando orientações, promovendo reuniões, escuta qualificada e decisões compartilhadas, o estudante com TEA tem maior possibilidade de desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Com base nas evidências levantadas, constatou-se que uma gestão escolar eficaz deve ir além do cumprimento formal de legislações inclusivas, assumindo uma postura proativa, reflexiva e colaborativa. É imprescindível que o gestor promova ações planejadas de acolhimento às famílias, incentive práticas pedagógicas inclusivas e articule o trabalho entre professores, especialistas e responsáveis legais. Assim, o ambiente escolar torna-se mais receptivo e consciente das especificidades do TEA.

Contudo, identificaram-se limitações significativas nos estudos analisados, principalmente quanto à escassez de pesquisas empíricas que apresentem intervenções práticas de gestores escolares em diferentes realidades educacionais. Também se observou a carência de investigações que abordem o impacto das decisões compartilhadas no desempenho escolar dos estudantes com TEA, especialmente em contextos públicos e rurais.

Apesar dessas limitações, os resultados apontam implicações importantes para a prática educacional, destacando a necessidade de formação continuada dos gestores, elaboração de políticas institucionais participativas e implementação de estratégias de comunicação assertiva com as famílias. Essas ações favorecem o fortalecimento da cultura de inclusão e contribuem para a construção de uma escola acessível, democrática e acolhedora.

Como contribuição teórica, este estudo evidencia que o gestor escolar deve ser compreendido como agente transformador, capaz de promover articulações entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, garantindo que as necessidades do estudante com TEA sejam parte integrante das decisões pedagógicas e administrativas. Tal perspectiva reforça a importância do protagonismo da gestão nos processos de inclusão educacional.

Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem o estudo de práticas de liderança inclusiva em contextos diversificados, abordem estratégias exitosas de mediação escola-família e investiguem os impactos dessas ações no desenvolvimento dos estudantes com TEA. Também é relevante explorar a elaboração de protocolos institucionais que orientem a participação da família nos processos de tomada de decisão, PDI e planejamento escolar. Essas investigações poderão contribuir para o aprimoramento da gestão inclusiva, fortalecendo sua dimensão humana, participativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Iracelia Pereira Silva de; MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. Inclusão do Aluno Autista na Escola: Um Olhar sobre a Mediação Pedagógica / Inclusion of the Autistic Student in School: A Look at Pedagogical Mediation. **ID on line. Revista de psicologia**, [S. l.], v. 15, n. 58, p. 679–686, 2021. DOI: 10.14295/online.v15i58.3354. Disponível em: <https://online.emnuvens.com.br/id/article/view/3354>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- CANDIDO, Ana Aparecida Spatti; QUEIROZ, Edna Gomes da Silva; MORAES, Gislaine Barboza de; SILVA, Maria do Carmo Alves da; NUNES, Vanessa Siqueira Galarani; CÂNDIDO, Sandra Regina Spatti. Inclusão do autismo na escola: Referências e estrutura. **Revista Acadêmica da Lusofonia**, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 1–17, 2025. DOI: 10.69807/2966-0785.2024.80. Disponível em: <https://revistaacademicadalusofonia.com/index.php/lusofonia/article/view/80>. Acesso em: 26 nov. 2025.
- CARDOSO, M. de O.; PINTO, F. C. Interfaces da escuta familiar na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: Estratégias colaborativas para a inovação pedagógica. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 671–694, 2025. DOI: 10.36557/2674-8169.2025v7n7p671-694. Disponível em: <https://bjhs.emnuvens.com.br/bjhs/article/view/6056>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- CONTE, Elaine; GOMES, Cristiane; DA SILVEIRA, Carla Dias; GONÇALVES, Gerusa Costa; WAMES, Caroline; SCHUMACHER, Bárbara Regina da Silva; DA SILVA, Caroline Maciel; SAMUEL, Lino Marques. Inclusão escolar e Transtorno do Espectro Autista: Corresponsabilidade e trabalho cooperativo. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 39197–39219, 2025. DOI: 10.56238/arev7n7-230. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6691>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- CORREIA, E. D. Transtorno do Espectro do Autismo e Políticas Educacionais: Entre a legislação e a prática escolar. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 24, p. 208–221, 2025. DOI: 10.56069/2676-0428.2025.601. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/601>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- GAVIOLI, Silvana; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. O papel da família e da comunidade escolar na efetivação da inclusão do aluno com TEA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. 3971–3983, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i9.21304. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/21304>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- MORI, Giovanna Suemy; SOUZA, Nathalia Ferreira; GONÇALVES, Yasmin Leite; SILVA, Danielly Beraldo dos Santos. Inclusão familiar e escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista: Revisão narrativa de literatura. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. e321136, 2022. DOI: 10.47820/recima21.v3i2.1136. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/1136>. Acesso em: 26 nov. 2025.
- PARTYKA, J. M.; GARCIA, E. M.; BOLSONI, L. L. M.; DA SILVA, M. F. P. T. B. A Inserção de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Contexto Escolar, Familiar e Social. **Experiência. Revista Científica de Extensão**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 23–43, 2022. DOI: 10.5902/2447115166013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/experiencia/article/view/66013>. Acesso em: 26 nov. 2025.
- PAULA, Andelourdes Aparecida de; PAULA, Andreлина Mafalda de; GITTTLER, Adriana; PAIVA, Luzimar Ferreira de; JESUS, Jordania Patrícia Ribeiro da Silva; ALEXANDRE, Kethi Cristina do Rosário Squecola; FREITAS, Maria Irineia de Souza; FRIMAIO, Fabíola de Fátima Andrade. Impactos da inclusão escolar

no desenvolvimento das funções executivas em crianças com TEA . **Revista Brasileira de Filosofia e História**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 1449–1454, 2025. DOI: 10.18378/rbfh.v14i3.11601. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RBFH/article/view/11601>. Acesso em: 25 nov. 2025.

PINHEIRO, Waldize de Lourdes Rodrigues; PINTO, Fábio. O diagnóstico do autismo e a comunicação escola-família: Barreiras e possibilidades para a educação de alunos com tea. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 1–23, 2025. DOI: 10.61164/b3rwg087. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/4695>. Acesso em: 26 nov. 2025.

RICCIOPOPO, Ana Paula Pontes Luz; FARINELLI, Marta Regina. Escola e inclusão: a formação dos (as) professores (as) de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 55, p. 1–24, 2025. DOI: 10.36704/eef.v28i55.8484. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/8484>. Acesso em: 25 nov. 2025.

ROVEDA, A. A. O.; SCHMIDT, C. Avaliação de alunos com autismo na Educação Inclusiva: Estado da arte. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e3/1–16, 2025. DOI: 10.5902/1984686X89678. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/89678>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos et al. Educação inclusiva e direito – Políticas públicas como responsabilidade do estado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 9392–9425, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-278. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3533>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SANTOS, Régia Vidal; MAFRA, Jason Ferreira. A inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: família e professores entre desafios, expectativas e possibilidades. **Cadernos de Pós-graduação**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 145–169, 2017. DOI: 10.5585/cpg.v16n2.7603. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/7603>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SANTOS, Rosivânia Carneiro et al. O papel da família durante o processo de inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. **Revista de Casos e Consultoria**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. E30413, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/30413>. Acesso em: 26 nov. 2025.

ACORDOS INTERNACIONAIS PARA DESENVOLVIMENTO DOS PAÍSES MEMBROS DO BRICS COM ÊNFASE NO BRASIL**INTERNATIONAL AGREEMENTS FOR THE DEVELOPMENT OF BRICS MEMBER COUNTRIES WITH EMPHASIS ON BRAZIL** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-041>**Eduardo Junior Amaral**

Bacharel em Ciências Contábeis pela Faculdade ALFA Umuarama – UniALFA
E-mail: eduardojramaral24@gmail.com

Thiago Silva Prado

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá -UEM. Docente e Coordenador de Cursos na Faculdade ALFA de Umuarama - UniALFA. Coordenador do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Capitalismo e Gestão de Empresas (CAGEEM)
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9475187952479801>

RESUMO

O objetivo geral do presente trabalho é elucidar as contribuições do BRICS para a promoção de medidas de crescimento econômico e de desenvolvimento socioeconômico sustentável para os países membros, com ênfase no Brasil. Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico, descritivo e qualitativo. A comunidade em geral pode beneficiar-se deste estudo ao ter a possibilidade de conhecer em profundidade como se dá a relação do BRICS com o Brasil e os impactos dos acordos potencializados por essa relação. O BRICS (inicialmente constituído por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) tem relevância direta no cenário econômico mundial por seu objetivo que dialoga com um mundo globalizado, que não possui um poder centralizado, o que leva os países, além de defenderem os seus objetivos internamente, a buscar parceiros internacionais com interesse e/ou com modelos de negócios que possam suprir ou potencializar os seus ganhos.

Palavras-chave: BRICS; Cooperação econômica; Acordos internacionais.

ABSTRACT

The overall objective of this work is to elucidate the contributions of BRICS to the promotion of economic growth and sustainable socioeconomic development measures for member countries, with an emphasis on Brazil. Methodologically, this is a bibliographic, descriptive, and qualitative study. The general public can benefit from this study by having the opportunity to understand in depth how the relationship between BRICS and Brazil unfolds and the impacts of the agreements potentiated by this relationship. BRICS (initially constituted by Brazil, Russia, India, China, and South Africa) has direct relevance in the global economic scenario due to its objective, which engages with a globalized world lacking centralized power. This leads countries, in addition to defending their objectives internally, to seek international partners with interests and/or business models that can supply or enhance their gains.

Keywords: BRICS; Economic cooperation; International agreements.

1 INTRODUÇÃO

A presente discussão objetiva refletir sobre os acordos internacionais para desenvolvimento dos países membros do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), com ênfase no Brasil. Dessa forma, foi desenvolvido com base no objetivo geral de compreender as contribuições do BRICS para a promoção de medidas de crescimento econômico e de desenvolvimento socioeconômico sustentável para os países membros, com ênfase no Brasil. Esse objetivo esteve vinculado à problemática, que buscou investigar quais são as contribuições dos acordos firmados por meio dos BRICS para os países que fazem parte do grupo, de modo a destacar, principalmente, os benefícios e os desafios para o Brasil.

Na sequência, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: analisar o papel do BRICS no cenário internacional como um bloco econômico e político, refletindo sobre a sua influência no desenvolvimento dos países membros; avaliar os impactos dos acordos internacionais firmados por meio do BRICS para o desenvolvimento de seus membros, destacando a realidade do Brasil, considerando seus aspectos econômicos e sociais; e comparar os benefícios e os desafios que o Brasil enfrenta na implementação dos acordos internacionais do BRICS, em relação aos demais países membros.

O BRICS tem relevância direta no cenário econômico mundial pelo seu objetivo que dialoga com um mundo globalizado, que não possui um poder centralizado, o que faz com que os países, além de defenderem seus objetivos internamente, busquem parceiros internacionais com interesse e/ou com modelos de negócios que possam suprir ou potencializar seus ganhos.

Nessa perspectiva, a pesquisa se justifica, academicamente, por estudos das áreas da Economia, das Relações Internacionais e do Direito Internacional, de modo a conhecer e a refletir algumas discussões dessas áreas, assumindo um caráter comparativo sobre as diversas mudanças no desenvolvimento de estratégias de crescimento socioeconômico dos países membros e sobre como se diferem de outros blocos. Instigando novas pesquisas e a formação daqueles que se interessam pela temática.

Com conferências internacionais para mais de 30 países, o BRICS discute abertamente sobre tópicos relevantes mundialmente e temas como cooperação para o desenvolvimento inclusivo, cedendo cada vez mais espaço para uma economia global sustentável, perante crises e conflitos entre os países, buscando sempre uma alternativa fora do convencional com projetos e com discussões relevantes. Com isso, a comunidade em geral pode beneficiar-se por meio deste estudo ao ter a possibilidade de conhecer, em profundidade, como se dá a relação do BRICS com o Brasil e os impactos dos acordos potencializados por essa relação.

Trata-se de um estudo bibliográfico, descritivo e qualitativo, realizado durante o ano de 2025. Organizado em algumas seções, sendo a primeira esta introdução e a segunda, os procedimentos metodológicos adotados. A partir do terceiro tópico, discutem-se os elementos teóricos, mesclados com a análise, divididos da seguinte maneira: BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul); Acordos

internacionais e os benefícios garantidos aos países do BRICS; A participação brasileira no BRICS: benefícios e desafios. Ao fim, apresentam-se as considerações finais acerca do objeto estudado.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia apresentada neste estudo está pautada em pesquisas bibliográficas e descritivas para conceituar os acordos internacionais para o desenvolvimento dos países membros do BRICS, com ênfase no Brasil. Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica contribui, uma vez que objetiva utilizar argumentos de diferentes autores e artigos, com a finalidade de desenvolver análises, buscando ressaltar o tema central. Também conhecida como revisão de literatura, como ressaltado por Pátaro (2017), é utilizada na fase exploratória e na construção do objeto de estudo e no seu recorte, momentos em que o pesquisador estabelece o contato com as contribuições teóricas já existentes sobre o assunto para que possa guiar o seu próprio trabalho. Para Gil (2008):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (Gil, 2008, p. 44).

Tendo em vista o seu caráter bibliográfico, o estudo também se materializa de forma descritiva, o que, por sua vez, significa descrever as características, os comportamentos ou os fenômenos de determinados grupos por meio da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e observação sistemática, fornecendo uma visão detalhada e precisa acerca do objeto do estudo. Para Figueiredo (2008), a pesquisa descritiva esmiúça com exatidão as características de um indivíduo, de uma situação ou de um grupo, assim como busca desvendar a relação entre os eventos.

Com base nas informações coletadas e descritas, foi realizada uma análise qualitativa, que, por sua vez, destaca-se como uma abordagem eficaz para compreender alguns fenômenos voltados para a percepção, para a intuição e para a subjetividade, visando explorar, em profundidade, a complexidade humana e os contextos nos quais ocorrem. Segundo Figueiredo (2008), essa forma de análise busca investigar questões relacionadas ao fenômeno em estudo, de maneira a valorizar o contato direto com a situação estudada. Assim, o uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno, como também a sua essência, procurando explicar sua origem, suas relações e suas mudanças, de modo a intuir as suas consequências.

Esses procedimentos foram articulados na pesquisa por meio da descrição de legislações, livros, artigos científicos e de documentos oficiais do governo. Assim, no presente estudo, discutem-se o surgimento do BRICS e do Novo Banco de Desenvolvimento (NBD), os objetivos do BRICS e as reuniões

do núcleo. Sendo assim, conta com análises de autores relevantes da área, buscando estudar o papel do BRICS na construção de governanças globais sobre as perspectivas política e econômica.

3 BRICS: BRASIL, RÚSSIA, ÍNDIA, CHINA E ÁFRICA DO SUL

Em 2001, o acrônimo BRIC (ainda sem a letra S) surgiu, ao ser mencionado por Jim O'Neil, economista britânico e ex-presidente do Grupo *Goldman Sachs*, no artigo *Building Better Global Economic BRIC*. O autor se referia ao Brasil, à Rússia, à Índia e à China, países que são considerados de economia emergente, com características semelhantes e potencial de chegarem a 50% do Produto Interno Bruto (PIB) mundial até o ano de 2050, rivalizando com os países desenvolvidos (Visentini *et al.*, 2013).

O termo se popularizou e, em 2006, os países formaram um grupo de fato, durante Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em Nova Iorque nos Estados Unidos da América, na qual os representantes de cada país realizaram uma reunião, que deu início a um trabalho em conjunto, com a primeira cúpula sendo realizada na cidade de Ecaterimburgo, na Rússia, em 2009. No dia 15 de abril de 2010, em Brasília, foi realizada a segunda cúpula, sediada pela primeira vez no Brasil. A partir de 2011, durante a sua terceira cúpula, a convite do grupo, ocorreu a inclusão da África do Sul, consequentemente, acrescentou-se a letra S, de *South African*, nome em inglês do país africano (Brasil, 2023).

Na 15.^a cúpula, realizada em agosto de 2023 em Joanesburgo, na África do Sul, os líderes do BRICS anunciaram uma nova expansão do grupo, com a iniciação de mais cinco países: Arabia Saudita, Egito, Emirados Árabes Unidos, Etiópia e Irã. A partir de 2024, a Indonésia aceitou formalmente o convite para também fazer parte da aliança. A Argentina também foi convidada para o grupo, mas, após as eleições de 2023, Javier Milei não considerou oportuna a participação no grupo (BRICS, 2025).

Ainda na 15.^a cúpula, os Ministros de Relações Exteriores dos países membros decidiram expandir ainda mais a aliança, sendo negociados os princípios orientadores, os padrões, os critérios e os procedimentos para a adesão de novos membros. Foi assim que, por meio do mandato da Declaração de Joanesburgo, os líderes aprovaram a criação da categoria de países parceiros do BRICS durante a realização da cúpula de Kazan, na Rússia. Estes são os países parceiros: Belarus, Bolívia, Cazaquistão, Cuba, Malásia, Nigéria, Tailândia, Uganda e Uzbequistão (BRICS, 2024).

Diferentemente do que pode parecer, os países membros do BRICS não compõem um grupo econômico formal, como a União Europeia. Na verdade, a união desses países configura uma aliança que busca agregar forças e protagonismo no cenário político e na economia internacional, ao saírem em defesa de interesses econômicos e sociais comuns ao grupo, além de incentivar a cooperação recíproca entre os países membros. O grupo não possui um tratado constitutivo nem orçamento próprio ou secretariado permanente (BRICS, 2024).

A presidência de turno anual é a responsável pela organização e pelo custo das atividades do agrupamento. Não existe um processo eleitoral para selecionar a presidência do grupo; ela é rotativa entre os países na ordem de suas siglas, com mandato que se inicia no primeiro dia de janeiro e se encerra no último dia de dezembro de cada ano. Em 2025, ano de execução do presente artigo, o BRICS está sob presidência do Brasil, com realização da cúpula no Rio de Janeiro, em 6 e 7 de julho, sob o lema “Fortalecendo a Cooperação do Sul Global por uma governança mais inclusiva e sustentável” (BRICS, 2025, *on-line*).

De acordo com Souza (2024), a participação do Brasil no BRICS é uma forma de elevar a sua visibilidade internacional e de demonstrar a sua nova posição mais forte e influente nas discussões internacionais. É também uma oportunidade de aproximar parceiros e de fortalecer relações políticas e econômicas.

Um dos objetivos gerais que o BRICS tem buscado é a construção, juntos, de um mundo mais equilibrado e justo, especialmente no que se refere à economia global. Eles compartilham o objetivo de tornar as decisões internacionais mais democráticas, estabelecendo políticas entre seus representantes do cooperativismo para garantir maior voz aos países em desenvolvimento. Especificamente, o grupo busca promover o crescimento econômico de forma sustentável e inclusiva, estimulando a inovação tecnológica, ampliando o comércio intrabloco e garantindo mais segurança em áreas como alimentação e energia. Além disso, atua em conjunto em fóruns multilaterais para reformar instituições internacionais, assegurando representatividade dos países em desenvolvimento nas tomadas de decisão em âmbito global (BRICS, 2025).

O crescimento do grupo impactou significativamente o comércio internacional e permitiu o fortalecimento das relações comerciais entre os países membros (intrabloco). Após a entrada de novos membros no ano de 2023, o grupo chegou a compor 39% do PIB mundial e 49% da população mundial e vem contribuindo para uma maior aproximação econômica entre os países em desenvolvimento, assim criando novas dinâmicas comerciais no cenário internacional (ComexStat, 2025).

No ano de 2024, o BRICS representou uma parcela muito relevante no comércio internacional, totalizando, respectivamente, 36,09% e 33,81% das exportações e das importações mundiais. Os principais produtos comercializados pelo grupo são as *commodities*, como petróleo, gás natural, minérios e metais, a manufatura, como máquinas e equipamentos elétricos, e os produtos agrícolas, como cereais, carne e café. O Brasil vem-se beneficiando com o aumento das trocas comerciais e de investimentos diretos, especialmente nas exportações de *commodities* para a China e para a Índia (ComexStat, 2025).

Na sexta reunião de cúpula do BRICS, realizada em 15 julho de 2014, em Fortaleza, no Brasil, sob o lema “Crescimento Inclusivo: Soluções Sustentáveis”, deu-se início a um novo ciclo na história do grupo, com a criação do Novo Banco de Desenvolvimento (NDB) (BRICS, 2024, *on-line*). Trata-se de um banco

multilateral que financia projetos de infraestrutura e de desenvolvimento sustentável, tanto nos países do bloco quanto em outras nações emergentes, de modo a reduzir a dependência de instituições tradicionais e a promover maior autonomia para os países do Sul Global. Com essa iniciativa, o BRICS busca fortalecer sua posição no cenário internacional, oferecendo uma alternativa à ordem global internacional e contribuindo para um futuro mais cooperativo e multipolar. O NDB começou, de fato, a funcionar em 2016, com sede em Xangai, na China (BRICS, 2024).

No NDB, existe uma presidência, que também é rotativa e que, de tempos em tempos, é ocupada por representantes dos países membros, com os demais ficando responsáveis por indicar quatro vice-presidentes. Desde 2023, o NDB é liderado pela ex-presidente do Brasil Dilma Rousseff. A entrada de novos membros ao BRICS não garante acesso ao NDB. Além dos países do acrônimo, que são membros fundadores, ingressaram também, entre 2021 e 2023, Bangladesh, Emirados Árabes Unidos e Egito. Uruguai e Argélia ainda estão em processo de aprovação (BRICS, 2025).

O NDB visa mobilizar recursos em diversos projetos para crescimento econômico e inclusivo. Apoiar projetos dos setores público e privado, por meio de empréstimos, de investimentos de capital, entre outros instrumentos. Atuando nas áreas de energia limpa e eficiência, infraestrutura em transporte, água e saneamento, proteção ambiental, infraestrutura social e digital. Basicamente, o banco está focado em atender, de uma forma eficiente, às necessidades das comunidades de seus países membros (Brasil, 2023).

O Brasil já foi beneficiado com financiamentos do NDB, aprovando mais de 19 projetos desde de 2018, sendo eles: três projetos de infraestrutura de transporte, três projetos de água e saneamento, um projeto de proteção ambiental, um de infraestrutura social, dez projetos em áreas diversas e um projeto para assistência emergencial para Covid-19. Esses investimentos vêm contribuindo para impulsionar a economia brasileira, gerando empregos e estimulando modelos de crescimento sustentável (Brasil, 2023).

Na Figura 1, é possível ver os valores dos projetos por país que o NDB já financiou. Foram investidos cerca de US\$ 30,21 bilhões e mais de 96 projetos foram aprovados.

Figura 1 — Investimentos do NDB



Fonte: Brasil (2023).

Mediante a análise da Figura 1, observa-se que o NDB vem ajudando muito os países membros a financiar diversos projetos. Em seguida, no Gráfico 1, identificam-se os investimentos em projetos por área de atuação.

Gráfico 1 — Investimentos em projetos por área de atuação



Fonte: Brasil (2023).

O Gráfico 1 demonstra que o NDB financia vários projetos para os países, evidenciando que o maior investimento foi na assistência emergencial para a Covid-19, com mais de US\$ 9,01 bilhões financiados durante a pandemia. O NDB é uma alternativa ao sistema financeiro tradicional, visando reduzir as diferenças econômicas globais e promover o investimento em infraestrutura nos países em desenvolvimento. Seus valores incluem a transparência, a cooperação mútua, a proteção ambiental e a flexibilidade dos processos. Representa uma tentativa de os países emergentes obterem uma maior autonomia e representatividade no sistema internacional, de modo a diminuir a influência dos países desenvolvidos e a promover a distribuição do poder financeiro global, buscando um desenvolvimento equivalente e sustentável (Souza, 2024).

Além do NDB, o BRICS criou outro mecanismo muito relevante para a estabilidade econômica do grupo: o Acordo Contingente de Reserva (ACR). Lançado oficialmente em 2014, trata-se de uma plataforma que oferece apoio financeiro mútuo aos países membros, com o objetivo de contribuir com a liquidez¹ e instrumentos preventivos, além de poder ser usado em caso de necessidade de liquidez de curto prazo, como em crises na balança de pagamentos (BRICS, 2024)

¹ De acordo com Meglioni e Vallim (2018), liquidez é a capacidade de um ativo ser convertido rapidamente em dinheiro sem perda significativa de valor; assim, quanto mais fácil e rapidamente um ativo pode ser transformado em dinheiro, maior a sua liquidez. Sobre isso, existe o Risco Brasil, um indicador que mede a confiança dos investidores estrangeiros no país e reflete a possibilidade de não cumprimento das obrigações financeiras. Um dos índices mais usados para medir o Risco Brasil é o *Emergin*

Os membros se comprometem colocando à disposição reservas internacionais com um montante comprometido ao ACR inicial de 100 bilhões (USD), distribuídos da seguinte forma: Brasil, Rússia e Índia 18 bilhões (USD); China 41 bilhões (USD); África do Sul 5 bilhões (USD). Sendo que, a qualquer momento, os países podem solicitar a adesão, a qual será analisada pelos demais (Brasil, 2016).

De modo geral, nota-se que o agrupamento do BRICS vem contribuindo para o desenvolvimento dos países membros. Desde o início, o grupo vem atingindo marcos significativos, além da criação do NDB, da implementação do ACR e da abertura do grupo para novos membros. Essas iniciativas se destacam por terem gerado um impacto positivo na economia internacional, assim como na brasileira, além de oferecerem uma alternativa fundamental ao financiamento de projetos de infraestrutura por meio do NDB e por serem bem úteis em tempos de crises econômicas, como visto durante a pandemia.

3.1 ACORDOS INTERNACIONAIS E OS BENEFÍCIOS GARANTIDOS AOS PAÍSES DO BRICS

Desde a primeira cúpula, o grupo vem consolidando procedimentos para uma cooperação multilateral baseada em princípios de igualdade, respeitando a soberania de cada país e o desenvolvimento mútuo. Além de representar grande parte da população mundial e uma parcela expressiva do PIB global, o grupo vem firmando acordos importantes em diversas áreas, como finanças, comerciais, tributárias e cooperação econômica. Como discutido anteriormente, o primeiro grande acordo ocorreu durante a sexta cúpula do BRICS, realizada no Brasil em 2014, na qual assinaram dois importantes acordos financeiros de cooperação: o NDB e o ACR, que passaram a oferecer linhas de crédito em moedas locais, reduzindo o uso do dólar (Cúpula, 2014).

Todos os cinco países assinaram esse acordo, que visava a uma alternativa às outras instituições financeiras dominadas por economias desenvolvidas, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Essas instituições, inclusive, ao passar das décadas, vêm sendo alvo de críticas devido à falta de gestão democrática, ao descaso com o meio ambiente e à preferência ao crédito para os países já desenvolvidos, o que motivou, ainda mais, a criação do NDB, que surgiu como uma resposta a essas inconformidades (Souza, 2024).

Atualmente, o banco do BRICS segue implementando a sua Estratégia Geral, que engloba o período de 2022 a 2026, com um financiamento no total de 30 bilhões de dólares. Essa estratégia vem priorizando projetos de infraestrutura e desenvolvimento sustentável, dando preferência a seis áreas: infraestrutura digital, infraestrutura social, proteção ambiental, água e saneamento, infraestrutura energética e energia limpa. Durante a pandemia, o banco deu ênfase especial ao combate à Covid-19 (Souza, 2024).

Markets Bond Index Plus (EMBI). De modo geral, quando o Risco Brasil está alto, significa que o país é considerado menos confiável; consequentemente, os investidores exigem juros maiores (taxa Selic) para emprestar dinheiro (Ipeadata, 2024).

Isso diferencia o NDB dos demais bancos multilaterais. O Banco Mundial, por exemplo, faz operações de crédito em uma grande variedade de áreas e de funções, como assistência técnica, condicionalidade e consultoria, sendo um banco universal, bem diferente do banco do BRICS. A proposta do NDB é justamente se diferenciar dos demais por sua agilidade nas operações, aprovando projetos com rapidez e com menos processos burocráticos (Souza, 2024).

De acordo com Batista Jr. (2016), o NDB está acessível para todas as nações que fazem parte da ONU, sendo que a ideia inicial foi a de ter membros de todas as regiões do mundo, buscando países desenvolvidos, de renda média e de menor nível de desenvolvimento. No entanto, apenas nações em desenvolvimento e de economia emergente contam com a possibilidade de serem membros do banco, podendo solicitar empréstimos. Esses empréstimos, inclusive, vêm ajudando os países na sua infraestrutura: por exemplo, em Nova Délhi, capital da Índia, está sendo feito um projeto de Sistema Regional de Trânsito, no qual foi investido mais de US\$ 500 milhões (NDB, 2023).

Costa (2023) mostra a evolução da carteira de financiamento do NDB, entre 2016 e 2021. Nessa evolução, nota-se forte concentração de financiamento na China e na Índia desde o início das suas atividades, representando, em média, aproximadamente 65% dos investimentos entre 2016 e 2018. Essa participação, porém, diminuiu no ano seguinte e atingiu 50% do total da carteira em 2021. Esse equilíbrio na distribuição de investimentos ocorreu em virtude de um crescimento considerável no volume financeiro das operações do Brasil e da África do Sul, em razão da atuação mais efetiva do banco e da criação da linha de crédito emergencial em 2020, com o objetivo de ajudar os países a enfrentar os impactos econômicos causados pela pandemia de Covid-19.

Já no que se refere à distribuição setorial da carteira de projetos, o NDB alocou uma proporção de 32% dos investimentos (equivalente a US\$ 9,2 bilhões), os quais foram destinados ao suporte da linha de assistência emergencial para a Covid-19. Desconsiderando essa linha de crédito especial e considerando a missão do banco voltada ao financiamento de infraestrutura e ao desenvolvimento sustentável, pode-se afirmar que ele tem mantido consistência na distribuição de seus recursos, priorizando as operações alinhadas às suas principais áreas de atuação (Costa, 2023).

No período pandêmico da Covid-19, os países membros tiveram uma grande contribuição no cenário mundial. A Índia, por exemplo, foi crucial para o fornecimento de imunizantes; a China e a Rússia despontaram com o uso da biotecnologia, liderando o desenvolvimento de vacinas, além de estimularem estratégias para o distanciamento social. O Brasil colaborou com a produção de insumos farmacêuticos por meios da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e do Instituto Butantan e com a distribuição de vacinas por meio do Sistema Único de Saúde (SUS). Já a África do Sul se destacou criando medidas de distanciamento social, de acordo com a existência da doença no país (Padula, 2020).

Durante as reuniões e as cúpulas do BRICS, os membros do grupo debateram sobre a criação de um sistema de pagamento denominado BRICS Pay. A ideia é que esse sistema funcione como uma plataforma de pagamentos interbancários, usado para os países membros negociarem entre si em suas moedas locais, de modo a facilitar as transações e a fortalecer a cooperação entre os países membros, tirando a dependência do dólar americano. Funcionaria, ainda, de forma independente do sistema americano chamado SWIFT² (Souza, 2024)

O BRICS Pay em si não deve substituir a moeda nacional de um país de uso cotidiano. O sistema, na verdade, permitiria a simplificação das transações comerciais e financeiras, para que sejam realizadas nas moedas locais de cada país. Atualmente, por exemplo, quando empresas brasileiras exportam para a China, o pagamento, na maioria das vezes, é feito utilizando o dólar como moeda de referência, ainda que o comprador pague em Yuan (moeda local da China). Assim, o valor é convertido em dólar pelo banco chinês e enviado para o Brasil por meio do sistema SWIFT. Todo esse caminho acaba atrasando o processo e gerando custos elevados, como taxas bancárias, perdas cambiais devido à dupla conversão da moeda, além da variação do dólar (Souza, 2024).

Comercialmente, o grupo tem grande movimentação no cenário do comércio internacional como um dos grupos mais relevantes da economia mundial. Em 2005, o valor total exportado pelos países membros do grupo foi de US\$ 1,7 trilhões. Já no fechamento do ano de 2021, o total exportado foi de US\$ 5,7 trilhões, o que representa um crescimento de 229%. A participação do grupo no comércio mundial é de aproximadamente 26% (ComexStat, 2025).

A China toma a frente do grupo no comércio internacional e se destaca como a segunda maior economia do mundo, ficando atrás somente dos Estados Unidos, demonstrando cada vez mais que é um país impulsionador dentro do grupo. Cabe ainda ressaltar que a China foi o primeiro país a enfrentar a pandemia e o único país dentro do grupo que apresentou estabilidade em sua economia durante o período pandêmico (Souza, 2024).

A China transmite uma ideia de que o BRICS está sob domínio do país, em virtude de todo o seu poder econômico, mas o grupo não é controlado somente pela China; pelo contrário, o funcionamento do grupo é baseado no consenso, sendo que nenhuma decisão pode ser tomada de forma unilateral. De fato, a China tem um peso enorme na economia mundial, no entanto, diminuir o BRICS a um instrumento exclusivo dos interesses chineses seria ignorar a capacidade dos demais países a relações dentro do grupo (UOL, 2025).

De acordo com a análise do Centro Brasileiro de Relações Internacionais (2025), o BRICS representa uma transformação histórica na economia mundial, evidenciando o retorno da Ásia como centro

² SWIFT é um sistema global que conecta instituições financeiras e facilita a troca de informações e de instruções de pagamentos entre as instituições em todo o mundo (Banco do Brasil, 2024).

da economia após anos de predominância das potências ocidentais, sem o intuito de substituir o ocidente como núcleo da economia, procurando promover a diversificação e a ampliação dos centros de crescimento.

Nesse contexto, a previsão do artigo publicado pela *Goldman Sachs* escrito por Jim O'Neil mencionado no primeiro capítulo, em 2050, quatro das dez maiores economias estarão na Ásia: China, Índia, Indonésia e Japão. Esse cenário reflete a crescente influência econômica da Ásia no comércio internacional, sendo impulsionado por fatores de crescimento da população, pela rápida urbanização e pelos grandes avanços tecnológicos (CEBRI, 2025).

A Agência Brasil, em 2024, revelou a grande relevância do BRICS no cenário mundial por meio de indicadores econômicos. Juntos, os países do grupo representam 40% da população mundial e 37% do PIB mundial. Esses dados mostram a influência direta do grupo no crescimento e no desenvolvimento da economia internacional. No comércio internacional, o grupo participa de 26% das transações globais, reforçando o seu papel na circulação de bens e de serviços. Além disso, o grupo tem 44% de reservas de petróleo, 53% de reservas de gás natural, além de 70% da produção do carvão e 72% das reservas de terras raras, recursos fundamentais para a criação de energia e para o desenvolvimento tecnológico internacional. Esses números evidenciam que o BRICS não é apenas um conjunto de economias emergentes, mas que exerce, de fato, influência significativa sobre os setores estratégicos internacionais, podendo balancear as forças diante das grandes potências tradicionais (Agência Gov, 2024).

Em resumo, é válido afirmar que o BRICS vem ganhando destaque e se firmando na economia mundial e mostrando como o grupo é essencial para a economia mundial, criando alternativas mais justas e acessíveis ao sistema financeiro. Essas ações vêm evidenciando como o grupo procura uma autonomia pelos países membros, buscando reduzir a influência do dólar americano e estimulando cada vez mais os seus projetos. Além disso, o trabalho em equipe durante a pandemia demonstrou ainda mais a força da união entre as nações, confirmando ainda mais a importância do BRICS nas mudanças nas relações econômicas e comerciais. Nesse cenário, observa-se que a participação de cada país é fundamental para o desenvolvimento coletivo, revelando detalhes importantes sobre suas trajetórias econômicas e políticas, incluindo também a nação brasileira.

3.2 A PARTICIPAÇÃO BRASILEIRA NO BRICS: BENEFÍCIOS E DESAFIOS

A participação do Brasil no grupo tem proporcionado avanços relevantes em financiamentos, na cooperação internacional e principalmente no comércio, o que evidencia tanto oportunidades como desafios. Entre os benefícios observados, destacam-se o acesso ao financiamento do NDB, o fortalecimento intrabloco e o avanço em iniciativas de cooperação multissetorial. O BRICS para o Brasil representa uma oportunidade de ampliar as suas parcerias, de diminuir as dependências das economias centrais e de consolidar a sua imagem como líder regional e uma potência emergente.

O Centro Brasileiro de Relações Internacionais (CEBRI) afirma que o BRICS serve como uma oportunidade para o Brasil ampliar o seu papel econômico no cenário mundial. A afirmação do grupo como um espaço de colaboração acabou tornando-se uma porta de entrada para o Brasil se conectar com a Ásia, enquanto também aumenta a sua influência na governança global, na promoção de um mundo multipolar e na defesa do multilateralismo. A participação ativa no BRICS possibilita o Brasil a reforçar a sua autonomia estratégica, a diversificar os seus parceiros e a contribuir para a criação de novas estruturas de poder global (CEBRI, 2025).

Na última década, o Brasil tem demonstrado um grande aumento nas relações comerciais com o grupo, indicando uma expansão das ligações comerciais do país com o BRICS. Um levantamento feito pelo Ministério dos Portos e Aeroportos (2024), no ano de 2024, foram movimentados 503 milhões de cargas nos portos brasileiros, sendo que 437,3 milhões de toneladas foram de exportação e 65,8 milhões de toneladas de importação, isso somente entre as nações do BRICS. O ministro de Portos e Aeroportos, Sílvio Costa Filho, revelou que planeja para 2025 e 2026 a modernização e a ampliação para fortalecer ainda mais a atividade portuária brasileira (Brasil, 2024).

De acordo com a pesquisa do Ministério de Portos e Aeroportos, a China foi o principal destino em volume de carga, recebendo 398,6 milhões de toneladas. Entre os produtos mais exportados em maior volume destacam-se minério de ferro (277,9 milhões), soja (66,9 milhões) e óleos brutos (28,8 milhões). O Egito ocupa a segunda posição nas exportações em toneladas, com um total de 12,9 milhões, sendo o milho (5,3 milhões) o principal produto. Em terceiro lugar fica o Irã, com 8,9 milhões de toneladas, destacando-se também o milho (4,4 milhões) como o maior produto exportado para o país (Brasil, 2024).

A China ocupa a primeira posição quando se trata das importações feitas pelo Brasil, importando um volume de 32 milhões de toneladas, com destaque para produtos como máquinas e equipamentos, filamentos sintéticos, produtos de borracha e inseticidas com um volume de 17,2 milhões de toneladas. Também da China se destaca a grande quantidade de adubos importada, com 7,5 milhões de toneladas, e também ferro e aço, com 2,7 milhões de toneladas. A Rússia ocupa a segunda colocação com 22,1 milhões de toneladas, sendo os adubos (11,7 milhões de toneladas) e os combustíveis minerais (8,4 milhões) os principais produtos. Em seguida, identifica-se a Arábia Saudita, com 5,3 milhões de toneladas, sendo que os combustíveis minerais constituem a maior parte desse volume, com 3,6 milhões de toneladas (Brasil, 2024).

Atualmente, o Brasil realiza mais exportações para o continente asiático, mesmo desconsiderando a China e o Japão, do que para os Estados Unidos ou para a União Europeia, o que demonstra uma transformação significativa nas suas relações comerciais. Com o crescimento da demanda por alimentos e por recursos naturais dos países membros do BRICS, o Brasil tem a oportunidade de ampliar ainda mais as suas exportações para esses mercados em crescimento. Basicamente, o BRICS proporciona uma facilidade

aos mercados em crescimento, possibilitando que o Brasil diminua a sua dependência em relação aos parceiros tradicionais, tendo um grande aproveitamento sobre o crescimento econômico asiático para impulsionar o seu próprio crescimento (CEBRI, 2025).

Em razão da cúpula realizada anualmente e da cooperação contínua desde o início do grupo, o Brasil conseguiu aprofundar ainda mais as interações bilaterais com os outros membros do grupo; conseqüentemente, foi possível fortalecer a união com outros governantes, com os empresários e com a sociedade de modo geral. Esse fortalecimento das nações resultou em ganhos estratégicos inéditos para o Brasil, expandindo as oportunidades para parcerias em setores como tecnologia, educação, e meio ambiente. Pode-se afirmar que as interações bilaterais do Brasil com os demais membros do grupo são mais desenvolvidas profundamente do que as relações existentes antes da criação do bloco (CEBRI, 2025).

O Brasil se destaca como a maior potência da América Latina e possui total clareza de suas responsabilidades global e regional. Nesse contexto, há muitas interpretações divergentes de que o BRICS funciona como uma plataforma totalmente sob liderança da China e da Rússia. Essas interpretações vão contra os princípios que guiam a política externa brasileira (CEBRI, 2025).

No decorrer da cúpula do Rio de Janeiro realizada em 2025, houve, mais uma vez, discussões sobre um sistema monetário mais autônomo em relação ao dólar americano, o qual foi interpretado pelo presidente dos Estados Unidos como uma ameaça à sua moeda devido à proposta de substituir o dólar nas trocas comerciais. Por esse motivo, Donald Trump começou uma guerra tarifária sobre os produtos brasileiros e ameaçou taxar qualquer país que se alinhasse às políticas do BRICS, com uma tarifa adicional de 10%. Brasil e Índia receberam as maiores tarifas impostas pelos Estados Unidos, de 50% sobre os produtos (G1, 2025).

Logo após o tarifaço, o grupo voltou a se reunir virtualmente, encontro que foi organizado pelo governo brasileiro, a fim de coordenar estratégias no multilateralismo, em meio ao tarifaço dos Estados Unidos. Segundo especialistas, o tarifaço é uma chantagem política com o objetivo de atingir o BRICS, com a tentativa de reverter a relativa perda de competitividade da economia do país norte-americano para a China nas últimas décadas (Agência Gov, 2025).

Para o economista brasileiro José Luis Oreiro, o BRICS pode ganhar mais protagonismo e sair mais fortalecido nesse cenário, apontando um potente comércio chinês na importação de produtos brasileiros afetados pelo tarifaço. Oreiro afirma ainda que esse cenário não ameaça a economia brasileira em termos gerais, uma vez que os Estados Unidos são o terceiro maior parceiro comercial do Brasil, ficando atrás da China e da União Europeia. Destaca também que o governo brasileiro deve proceder a favor de proteger as pequenas e as médias empresas do país, que são mais vulneráveis aos impactos das tarifas (Brasil de Fato, 2025).

Mesmo com essa pressão comercial imposta pelos Estados Unidos, o Brasil tem atuado para impulsionar novos acordos comerciais e para reativar negociações antigas para compensar a possibilidade de perda de espaço no mercado. Foi assim que o Brasil conseguiu firmar novos acordos com a Rússia e com a China (Carta Capital, 2025). Com a Rússia, o acordo firmado é a criação de um canal de comunicação entre os Ministérios da Economia dos países, que terá como finalidade a troca de informações de dados técnicos e a consulta com especialistas. O principal objetivo com esse acordo é contribuir para as discussões em torno das atividades já conduzidas pela comissão governamental do Brasil e da Rússia (Carta Capital, 2025).

Já com a China, a ideia geral é a retomada de acordos estabelecidos entre 2024 e maio de 2025, em que Brasil e China se comprometeram a alinhar as suas estratégias nacionais de desenvolvimento. O objetivo principal é impulsionar projetos que elevam o padrão da cooperação econômica, além de fomentar a modernização de ambas as nações (Carta Capital, 2025).

Também na cúpula do Rio de Janeiro, encontro que marcou dez anos da fundação do NDB, a atual presidente Dilma Rousseff informou que o banco já aprovou uma carteira de 29 projetos de US\$ 7 bilhões para o Brasil desde a criação em 2014; desse montante, US\$ 4 bilhões já foram pagos. Ela também afirma que esse investimento tem foco nas áreas de infraestrutura, de logística, de transição energética e de inteligência artificial (CNN, 2025).

O conselho de governantes do banco do BRICS aprovou a entrada de dois países, Colômbia e Uzbequistão, na organização, totalizando 11 membros: Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul, Bangladesh, Emirados Árabes Unidos, Egito, Argélia e os dois novos países. A entrada desses novos membros acontece simultaneamente ao crescimento do grupo, ou seja, nem todas as nações que se juntam ao NDB são membros do BRICS (Agência Brasil, 2025).

A entrada de novos membros foi enfatizada pela presidente do banco como uma das principais metas da instituição. Outras prioridades também incluem o financiamento e a captação em moedas locais, assim como o investimento em infraestrutura. A presidente Dilma também abordou que a estratégia do NDB é conceder 30% de financiamentos em moedas locais no período de 2022 a 2026. Para ela, essas ações consolidam o banco como feito pelo global para o sul global (Agência Brasil, 2025).

De modo geral, a participação do Brasil no BRICS tem sido muito essencial no cenário mundial e vem fortalecendo as relações internacionais do país. Comercialmente, a participação brasileira no grupo vem resultando em resultados expressivos nas exportações e nas importações, principalmente para a China, diminuindo a dependência em economias tradicionais, como os Estados Unidos e a União Europeia. O Brasil também se consolidou no fortalecimento do multilateralismo e defende uma governança global mais equilibrada, fortalecendo a sua imagem de liderança regional e relevante no Sul Global. Nesse cenário, o BRICS se confirma como um instrumento estratégico para o Brasil no fortalecimento da política externa.

Em meio aos desafios, o país tem reagido de forma estratégica, buscando compensar os impactos com novos acordos, reafirmando a sua autonomia e a sua relevância no Sul Global.

4 CONCLUSÃO

Inicialmente, a problemática do presente estudo foi estruturada para investigar as contribuições dos acordos firmados por meio do BRICS para os países que fazem parte do grupo, destacando, principalmente, os benefícios e os desafios para o Brasil. Considera-se que ela foi atendida e respondida por meio do texto, pois, ao longo do trabalho, foi possível compreender que o BRICS desempenha um papel estratégico no cenário internacional. O grupo reforça a importância da cooperação entre as nações em desenvolvimento e evidencia a relevância do Brasil, ativo estrategicamente para uma economia global mais equilibrada, sustentável e inclusiva.

Quanto ao objetivo geral, ressalta-se que foi desenvolvido no sentido de compreender as contribuições do BRICS para a promoção de medidas de crescimento econômico e de desenvolvimento socioeconômico sustentável para os países membros, com ênfase para o Brasil. Esse objetivo foi alcançado por meio da seção 3.1, na qual se discutiram as medidas de crescimento e de desenvolvimento do grupo. Nesse capítulo, foram apresentados os principais acordos e iniciativas firmados pelo BRICS, com ênfase no NDB, um mecanismo de financiamento e de apoio ao crescimento sustentável. Ainda no mesmo capítulo, evidenciou-se como o grupo vem sendo essencial no cenário mundial por meio de indicadores econômicos e da sua relevância no comércio internacional.

Além disso, contribuindo para o desenvolvimento do objetivo geral, foram abordados, na seção 3.2, os benefícios e os desafios para o Brasil, em que foi possível analisar os impactos dessas parcerias para o país, destacando a evolução significativa em áreas como comércio exterior, investimento estratégico e infraestrutura, reafirmando a importância do país como protagonista dentro e fora do grupo, buscando mais equilíbrio e cooperatividade no cenário internacional.

Em relação aos objetivos específicos, eles foram delimitados para analisar o papel do BRICS no cenário internacional, destacando a sua influência no desenvolvimento dos países membros; para avaliar os impactos dos acordos internacionais firmados por meio do BRICS para o desenvolvimento dos países membros, destacando a realidade do Brasil, considerando aspectos econômicos e sociais; para também comparar os benefícios e os desafios que o Brasil enfrenta na implementação dos acordos internacionais do BRICS em relação aos demais países membros. Pode-se dizer que foram alcançados, pois, durante a pesquisa, foi possível compreender como o BRICS vem contribuindo para o fortalecimento da cooperação entre as economias emergentes e para a redução da dependência de organismos financeiros tradicionais. A participação do Brasil no grupo tem proporcionado oportunidades relevantes no comércio internacional, além de financiamentos por meio do NDB.

Quanto aos procedimentos metodológicos, delimitaram-se o bibliográfico, descritivo e qualitativo. Ressalta-se que esses foram suficientes para o presente estudo, mas que, em outras investigações, podem ser adotados outros métodos, sendo o objeto de estudo muito amplo, o que possibilita diferentes análises. De modo geral, o estudo bibliográfico permitiu um aprofundamento sobre o assunto e a descoberta das contribuições do grupo para o desenvolvimento do Brasil.

Em geral, o BRICS representa uma das mais relevantes iniciativas de cooperação econômica para fortalecer as economias emergentes e o diálogo político entre os seus membros, a fim de buscar alternativas ao modelo econômico tradicional dominado pelas potências ocidentais. Sua importância está nas possibilidades de promover um sistema financeiro mais equilibrado, em que as decisões globais não fiquem apenas em países desenvolvidos. O grupo também busca alcançar áreas como educação, tecnologia e meio ambiente, reforçando o seu papel por um crescimento inclusivo e sustentável. Futuramente, o BRICS busca ampliar a cooperação entre os países, consolidar o seu próprio sistema financeiro para as transações internacionais e fortalecer a sua influência sobre as decisões globais, tornando-se cada vez mais relevante no cenário internacional.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GOV. **Banco do BRICS tem novas adesões e pedidos por uma globalização sustentável.** Publicado em 15 de Julho de 2025. Disponível em <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202507/banco-do-brics-tem-novas-adesoes-e-pedido-por-uma-201creglobalizacao-sustentavel201d>. Acesso em 06 de Outubro de 2025.

BANCO DO BRASIL. **Conta internacional e SWIFT:** Finanças sem Fronteiras. Blog BB Japão. Disponível em: <https://www.bb.com.br/site/japao/blog/conta-internacional-e-swift/>. Acesso em 11 de Agosto de 2025

BATISTA JR., P. N. Brics - Novo Banco de Desenvolvimento. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 88, p. 179–184, set. 2016.

BRASIL DE FATO. Tarifação transforma EUA em país isolado e impulsiona BRICS, avalia economista. Publicado em 12 de Agosto de 2025. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2025/08/12/tarifaco-transforma-eua-em-pais-isolado-e-impulsiona-brics-avalia-economista/>. Acesso em 06 de Outubro de 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 8.624, de 29 de dezembro de 2015.** Promulga o Acordo sobre o Novo Banco de Desenvolvimento entre a República Federativa do Brasil, a Federação da Rússia, a República da Índia, a República Popular da China e a República da África do Sul, firmado em Fortaleza, em 15 de julho de 2014. Diário Oficial da União: Brasília, DF, de 29 de Dezembro de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/decreto/d8624.htm. Acesso em 27 de maio de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 8702, de 1 de Abril de 2016.** Promulga o Tratado para o Estabelecimento do Arranjo Contingente de Reservas do BRICS, de 15 de Julho de 2014. Diário Oficial da União: Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8702.htm Acesso em 27 de maio de 2025

BRASIL. **BRICS:** A história, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/agenda-internacional/missoes-internacionais/cupulas-do-brics/reuniao-do-brics-2023/historia-do-brics>. Acesso em 27 de maio de 2025

BRASIL. **BRICS:** Sobre o BRICS. Publicado em 12 de Dezembro de 2024. Disponível em: <https://brics.br/pt-br/sobre-o-brics>. Acesso em 15 de Maio de 2025

BRASIL. **Ipeadata, EMBI + Risco Brasil.** Atualizado em 02 de Agosto de 2025. Disponível em: <https://www.ipeadata.gov.br/ExibeSerie.aspx?module=M&serid=40940>. Acesso em 01 de Junho de 2025.

COMEXSTAT. Comex-Vis. Disponível em: <https://comexstat.mdic.gov.br/pt/comex-vis>. Acesso em 12 de Agosto de 2025.

BRICS. **BRICS BRASIL:** Presidência Brasileira. Publicado em 17 de Janeiro de 2025. Disponível em: <https://brics.br/pt-br/sobre-o-brics/presidencia-brasileira> Acesso em 12 de maio de 2025.

CARMO, Wendal. **Em meio ao tarifaço, Brasil afirma novos acordos econômicos com China e Rússia.** Publicado em 11 de Agosto de 2025. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/economia/em-meio-ao-tarifaco-brasil-firma-acordos-economicos-com-china-e-russia/>. Acesso em 25 de Setembro de 2025.



CEBRI. **Por que o BRICS é estratégico para o Brasil.** Publicado em 29 de Abril de 2025. Disponível em: https://cebri.org/media/documentos/arquivos/AC_BRICS.pdf. Acesso em 26 de Setembro de 2025.

COSTA, Carlos Eduardo Lampert. **Considerações sobre o Novo Banco de Desenvolvimento (NBD).** Brasília, DF: IPEA out. 2023. Disponível em <https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/d85dbc1f-b5ac-4c20-911b-84b4d16a323d/content>. Acesso em 05 de julho de 2025

FIGUEIREDO, Nêbia Maria Almeida de (org.). **Método e metodologia na pesquisa científica.** 3. ed. São Paulo: Yendis, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisas.** 4º ed. São Paulo: Atlas S.A 2002.

MARTIN, Nik. **Tarifaço de Trump contra o BRICS pode acabar fortalecendo a união do bloco, dizem especialistas.** Publicado em 27 de Agosto de 2025. Disponível em <https://g1.globo.com/economia/noticia/2025/08/27/tarifaco-de-trump-contr-o-brics-pode-acabar-fortalecendo-uniao-do-bloco-dizem-especialistas.ghtml>. Acesso em 06 de Outubro de 2025.

MINISTÉRIO DE PORTOS E AEROPORTOS. Países do BRICS movimentaram 503 milhões de toneladas de cargas nos portos brasileiros em 2024. Portal Gov.br. Publicado em 02 de Julho de 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/portos-e-aeroportos/pt-br/assuntos/noticias/2025/07/paises-do-brics-movimentaram-503-milhoes-de-toneladas-de-cargas-nos-portos-brasileiros-em-2024>. Acesso em 07 de Setembro de 2025.

KIPNIS, Beatriz; NOUJAIM, Alice; PENZ, Isabel. **Promessa X realidade O que o Brasil Realmente ganha com o BRICS.** Publicado em 08 de Julho de 2025. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2025/07/08/promessa-x-realidade-o-que-o-brasil-realmente-ganha-com-o-brics.htm>. Acesso em 25 de setembro de 2025

PADULA, Raphael; FONSECA, Felipe de Carvalho Borges da. BRICS: potencialidades de cooperação e papel na governança global de saúde no contexto da pandemia. **Saúde em Debate**, v. 44, n. spe4, p. 40–61, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/MqzCJSkSThzSMVz36TccMZN/?format=html&lang=pt>

PÁTARO, Carolina Ribeiro; OLIVA, Diego Coletti. **Construindo a pesquisa:** métodos, técnicas e práticas em sociologia. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 25 de maio de 2025.

RAMOS, Marien. **Banco do BRICS aprova carteira de 29 projetos de US\$ 7 bi para o Brasil.** Publicado em 05 de Julho de 2025. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/banco-do-brics-aprova-carteira-de-29-projetos-de-us-7-bi-para-o-brasil/>. Acesso em 01 de outubro de 2025

SOUZA, Michelle Silva. **BRICS: Análise da Trajetória e Impacto Sobre Economia Brasileira;** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://www.econ.puc-rio.br/api/uploads/adm/trabalhos/files/Mono_24.1_Michelle_Silva_de_Souza.pdf. Acesso em 10 de Junho de 2025

VERDÉLIO, Andreia. **Líderes do BRICS conversam sobre o tarifaço e guerras em reunião virtual.** Publicado em 08 de Setembro de 2025. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2025-09/lideres-do-brics-conversam-sobre-tarifaco-e-guerras-em-reuniao-virtual>. Acesso em 06 de Outubro de 2025.



VISENTINI, Paulo *et al.* **Brics:** as potências emergentes - China, Rússia, Índia, Brasil e África do Sul. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em 11 agosto de 2025.

VIRTUDE E ÉTICA NA MAÇONARIA**VIRTUE AND ETHICS IN FREEMASONRY** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-042>**Samuel Bessa**

Aprendiz Maçom

Escola Maçônica – Oriente de Divinópolis/MG

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão filosófica e simbólica sobre a virtude e a ética na Maçonaria, destacando sua relevância para o aperfeiçoamento moral do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna. A partir da compreensão de que a Ordem se fundamenta na busca do autoconhecimento, o texto discute o papel das virtudes cardeais, o simbolismo maçônico e a ética como estado de consciência. Evidencia-se que a prática da virtude supera a teoria, constituindo um caminho de vida que transforma o maçom em um construtor de si mesmo e agente de transformação social.

Palavras-chave: Virtude; Ética; Maçonaria; Formação moral; Simbolismo.

ABSTRACT

This work presents a philosophical and symbolic reflection on virtue and ethics in Freemasonry, highlighting their relevance to the moral improvement of the individual and to the building of a more just and fraternal society. Based on the understanding that the Order is founded on the search for self-knowledge, the text discusses the role of the cardinal virtues, Masonic symbolism and ethics as a state of consciousness. It is emphasized that the practice of virtue goes beyond theory, constituting a life path that transforms the Freemason into a builder of himself and an agent of social transformation.

Keywords: Virtue; Ethics; Freemasonry; Moral development; Symbolism.



1 INTRODUÇÃO

A Maçonaria é uma instituição que valoriza os princípios da moral, da justiça e da fraternidade. Entre seus fundamentos, destacam-se a virtude e a ética, elementos indispensáveis para a formação do caráter humano e para a construção de uma sociedade mais justa. O maçom, ao buscar o autoconhecimento e a prática dos ensinamentos simbólicos, é constantemente convidado a viver de forma íntegra, aplicando os valores éticos em sua vida pessoal, profissional e comunitária. Desde seus primórdios, a Maçonaria tem sido envolta em símbolos, tradições e valores que ultrapassam o tempo e o espaço. Muito mais do que uma instituição discreta ou uma associação filosófica, ela representa um caminho de autoconhecimento e aperfeiçoamento moral. No centro de seus ensinamentos está a busca pela virtude e pela ética, princípios que sustentam o ideal maçônico de “tornar bons homens em homens melhores”.

Em um mundo cada vez mais relativista e fragmentado, refletir sobre virtude e ética a partir da visão maçônica é também um exercício de reencontro com o essencial — com aquilo que dá sentido à existência e orienta o agir humano em direção ao bem comum. O maçom, dentro de sua jornada simbólica, é convidado a olhar para dentro de si, lapidando suas imperfeições como o aprendiz que trabalha sua pedra bruta, até que ela se torne um reflexo mais puro da verdade, da justiça e da fraternidade.

2 DESENVOLVIMENTO

A virtude pode ser compreendida como a disposição do indivíduo para praticar o bem, cultivando hábitos que elevam sua conduta moral. Na Maçonaria, a virtude está associada à busca incessante pela perfeição interior e à responsabilidade de agir de forma Reta Diante dos irmãos e da sociedade.

A ética, por sua vez, é o conjunto de princípios que orientam o comportamento humano em sociedade. Na vivência maçônica, a ética se manifesta no respeito às leis, na observância dos Landmarks e na lealdade aos juramentos feitos dentro do Templo.

O maçom é chamado a ser exemplo de retidão e equilíbrio. O símbolo do esquadro e do compasso ilustra de maneira profunda a necessidade de alinhar a conduta pessoal às virtudes universais, refletindo a harmonia entre pensamento, palavra e ação.

Assim, virtude e ética na Maçonaria não são apenas conceitos teóricos, mas práticas que transformam o indivíduo e repercutem positivamente no meio social. O trabalho constante sobre a pedra bruta simboliza esse processo de aprimoramento, no qual o homem lapida suas imperfeições e se torna melhor a cada dia.

A virtude, na Maçonaria, não é entendida apenas como uma qualidade moral, mas como uma conquista interior, fruto do esforço consciente de autotransformação. O homem virtuoso não nasce pronto; ele se constrói. Assim como o pedreiro trabalha a pedra para ajustar sua forma, o maçom trabalha sua alma, moldando seus pensamentos e ações para aproximar-se do ideal do “homem justo e perfeito”.

Entre as virtudes exaltadas pela Maçonaria estão a prudência, a temperança, a fortaleza e a justiça — as quatro virtudes cardeais herdadas da filosofia clássica —, às quais se somam valores como a tolerância, a humildade, a caridade e a fraternidade. Cada uma delas é vista como uma ferramenta simbólica, um instrumento de trabalho moral. Por exemplo, a régua ensina a medir as ações com equilíbrio; o esquadro representa a retidão de caráter; e o compasso convida à moderação e ao controle de si mesmo.

A prática da virtude é, portanto, um exercício cotidiano. Não basta compreendê-la intelectualmente: é preciso vivê-la. O verdadeiro maçom não busca reconhecimento externo, mas a coerência interna entre o que pensa, sente e faz. Essa coerência, ou unidade interior, é o que confere à sua vida sentido e dignidade.

Se a virtude é um caminho pessoal, a ética representa o reflexo dessa jornada no convívio social. A ética maçônica é fundamentada na ideia de que todos os seres humanos são irmãos, filhos do mesmo Criador, e que a harmonia só é possível quando há respeito, tolerância e justiça.

Ao ingressar na Ordem, o iniciado promete seguir os princípios da retidão e da lealdade, respeitando as leis e promovendo o bem-estar coletivo. Esse compromisso ético se estende para além das paredes do templo: ele se manifesta na vida cotidiana, no trabalho, na família, na política e em todas as relações humanas.

A Maçonaria ensina que a ética não é um conjunto de regras externas impostas por medo da punição, mas um estado de consciência. O homem ético age corretamente não porque é observado, mas porque compreende que o bem é, por natureza, a única escolha que mantém o equilíbrio do mundo.

Essa visão contrasta fortemente com a moral utilitarista e superficial que predomina na sociedade contemporânea, na qual a ética é frequentemente substituída pela conveniência. O maçom, ao contrário, é chamado a ser um exemplo, uma referência silenciosa de integridade. Sua conduta deve ser um espelho no qual os outros possam ver refletida a possibilidade de uma vida guiada por princípios.

A Maçonaria expressa seus ensinamentos através do simbolismo, linguagem universal que comunica verdades profundas sem depender de dogmas ou credos. Cada símbolo — o esquadro, o compasso, a pedra bruta, a luz — carrega um significado ético e moral.

Por exemplo, o esquadro representa a retidão moral, a capacidade de agir com justiça e honestidade; o compasso simboliza o controle dos desejos e paixões, a autolimitação que impede os excessos e os vícios; e o malhete é o instrumento da vontade, que impulsiona o trabalho interior e o aperfeiçoamento contínuo.

Esses símbolos funcionam como lembretes visuais e espirituais. O maçom, ao meditar sobre eles, é constantemente convidado a refletir sobre suas próprias atitudes. O templo maçônico, nesse sentido, é uma metáfora da alma humana: cada pedra bem colocada é uma virtude conquistada; cada imperfeição, uma lição a ser aprendida.

Assim, o simbolismo maçônico não é apenas ritualístico, mas profundamente ético, pois desperta a consciência moral do indivíduo, transformando a filosofia em prática de vida.

Refletir sobre virtude e ética na Maçonaria é, também, refletir sobre o papel do homem no mundo atual. Vivemos tempos de imediatismo, superficialidade e polarização. A verdade tornou-se relativa, e a integridade, muitas vezes, um fardo. Nesse cenário, os princípios maçônicos se revelam mais atuais do que nunca.

A Maçonaria propõe um caminho de reconstrução moral, baseado na sabedoria antiga, mas voltado para os desafios modernos. O homem ético e virtuoso é aquele que busca compreender o outro, que constrói pontes em vez de muros, que prefere o diálogo ao conflito e que age com discernimento mesmo quando ninguém o observa.

O ideal maçônico da fraternidade universal convida a sociedade a repensar seus valores: o que realmente significa progresso? É possível haver desenvolvimento sem virtude? A ética, nesse contexto, deixa de ser um adorno e torna-se a base da verdadeira evolução humana.

3 CONCLUSÃO

A virtude e a ética constituem pilares da Maçonaria e representam instrumentos fundamentais para a evolução do ser humano. O maçom que vive de acordo com tais princípios contribui não apenas para sua própria elevação espiritual, mas também para a edificação de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. Virtude e ética, na Maçonaria, são mais do que conceitos: são caminhos de vida. O maçom é chamado a ser um construtor — não apenas de templos simbólicos, mas de si mesmo e da sociedade. Sua tarefa é eterna, pois o trabalho sobre a própria pedra bruta nunca termina.

Ao buscar a virtude, ele se aproxima da luz; ao viver com ética, ele espalha essa luz ao seu redor. Assim, a Maçonaria mantém viva sua missão: inspirar homens e mulheres a se tornarem instrumentos de paz, sabedoria e amor.

No fim, a lição mais profunda talvez seja esta: a verdadeira grandeza não está no poder, no conhecimento ou na riqueza, mas na capacidade de ser bom, justo e fraterno. Ser virtuoso é ser livre; agir eticamente é ser humano em sua mais alta expressão.



REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BASTOS, Cláudio. *Moral e Ética Maçônica*. Rio de Janeiro: A Trolha, 2018.

CARVALHO, Raimundo. *Ética e Virtude na Tradição Maçônica*. Belo Horizonte: Maçônica Editora, 2015.

SILVA, Luís Carlos. *Os Valores da Maçonaria*. São Paulo: Pensamento, 2012.

VIEIRA, Alberto. *Maçonaria: Filosofia, Ética e Sociedade*. Porto Alegre: Escala, 2019.

REALIZAÇÃO:

Aurum
EDITORA

CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná
www.aurumeditora.com