

Dossiê Humanidades

CAMINHOS
Revista on-line de divulgação científica da UNIDAVI

“Dossiê Humanidades”





Alcir Texeira
Reitor

Patrícia Pasqualini Philippi
Vice-reitora
Pró-reitora de Ensino

Mehran Ramezanali
Pró-reitor de Administração

Charles Roberto Hasse
Pró-reitor de Pesquisa, Extensão e Inovação

Organizadores

Adilson Tadeu Basquerote Silva

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/2020), com estágio de Doutorado Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/2015). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2017) e em Estudos Sociais - Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2004). É professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica e Editoras. Possui experiência na Educação Geográfica dedicando-se em especial ao uso das TIC no Ensino e na Aprendizagem, Ensino, Aprendizagem, Recursos Didáticos e Formação Docente. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar.

Katiúscia Raika Brandt Bihringer

Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB/2018). Pós-graduada em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (Unifactvest/2005) e graduada em Letras - Inglês (FURB/2004). É professora no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Atua na Formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica e em cursos de Extensão Universitária. Integra o Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE-FURB), onde investiga conceitos acerca do desenvolvimento profissional docente voltados à escrita de professores em contextos formais e informais de ensino.

Adilson Tadeu Basquerote Silva
Coordenação Editora

Equipe Técnica

Andreia Senna de Almeida da Rocha - Catalogação
Grasiela Barnabé Schweder - Diagramação
Mauro Tenório Pedrosa - Arte capa



Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – Unidavi
Rua Dr. Guilherme Gemballa, 13 - Jardim América – Rio do Sul/SC - CEP
89160-932
www.unidavi.edu.br - editora@unidavi.edu.br - (47) 3531-6056

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
DA CASA À CIDADE: ANIMAIS DE COMPANHIA E ABORDAGENS MULTIESPÉCIE NO PLANEJAMENTO URBANO.....	9
<i>Rubens Staloch</i> <i>Camila Scheitz</i> <i>Thayna Oliveira</i>	
CULTURA E PROTAGONISMO FEMININO NA CORDILHEIRA DO ESPINHAÇO: UM ESTUDO NOS MUNICÍPIOS DE OLHOS D'ÁGUA E ITACAMBIRA, MINAS GERAIS ..	22
<i>Maria Victoria de Sousa Vieira</i> <i>Camila Amaral Pereira</i> <i>Cledinaldo Aparecido Dias</i> <i>Pablo Peron de Paula</i> <i>Laís Murta Alves Maia</i> <i>Patrícia Morais Lima</i>	
ESTADO NUTRICIONAL DE ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UM MUNICÍPIO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ.....	30
<i>Yuri Gonçalves</i> <i>Jaine da Silva</i> <i>Sarita Martins Camiña Reinicke</i>	
FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA E EXPANSÃO CIVILIZATÓRIA EUROPEIA: UMA LEITURA A PARTIR DOS CLÁSSICOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS ..	41
<i>Giancarlo Moser</i> <i>Patrícia Pasqualini Philippi</i>	
FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL E DECOLONIAL: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	49
<i>Cristina Regiane Marangoni</i> <i>Paula Fernanda Silva Tomazoni</i> <i>Karina de Jesus</i>	
GAMIFICAÇÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA SOBRE A REGIÃO NORDESTE	59
<i>Francisco Alves da Costa Neto</i>	
TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DA TABELA PERIÓDICA NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM.....	71
<i>Klesley Hiago da Rocha Tavares</i> <i>Sumaya Ferreira Guedes</i>	
A INFLUÊNCIA DO ACOLHIMENTO NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	83
<i>Rodrigo Pandini</i> <i>Eden Luciana Boing Imhof</i>	
ENTRE A COMPLEXIDADE DO MUNDO E A RIGIDEZ DA UNIVERSIDADE: DISCIPLINARIDADE, COMPETÊNCIAS EMERGENTES E LIMITES DO ARCABOUÇO LEGAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	96
<i>Regis Alfredo Weber</i>	

APRESENTAÇÃO

O **Dossiê Humanidades da Revista Caminhos UNIDAVI** constitui um espaço qualificado para a difusão e a problematização da produção científica no campo das Ciências Humanas e áreas correlatas, promovendo o diálogo interdisciplinar entre diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas. Em um contexto marcado por profundas transformações sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas, as Humanidades reafirmam sua relevância ao oferecer instrumentos analíticos indispensáveis para a compreensão crítica das dinâmicas que estruturam as relações humanas, os processos históricos, as identidades, os territórios, as práticas culturais e os desafios contemporâneos.

Este dossiê acolhe investigações originais que contribuam para o avanço do conhecimento científico, valorizando abordagens que articulem rigor metodológico, consistência teórica e compromisso com a produção de reflexões socialmente relevantes. Nesse sentido, incentiva-se a submissão de estudos que estabeleçam interfaces entre disciplinas como História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Educação, Linguística, Literatura, Patrimônio Cultural, Direitos Humanos, Comunicação e demais campos afins, fortalecendo o caráter plural e integrador das pesquisas desenvolvidas no âmbito das Humanidades.

Ao reunir contribuições provenientes de diferentes instituições, programas de pós-graduação e grupos de pesquisa, este dossiê busca consolidar um ambiente de interlocução científica capaz de fomentar o intercâmbio de saberes e a construção de agendas investigativas comprometidas com a excelência acadêmica e com os desafios impostos pela sociedade contemporânea. A diversidade temática e metodológica das pesquisas aqui reunidas evidencia a vitalidade das Humanidades como campo estratégico para a interpretação das múltiplas dimensões da realidade social, estimulando análises fundamentadas em referenciais críticos e em procedimentos investigativos robustos. Mais do que registrar resultados de pesquisa, este número especial pretende ampliar os horizontes do debate científico, incentivando a produção de conhecimento comprometida com a democracia, a cidadania, a sustentabilidade, a justiça social, a preservação da memória e do patrimônio, bem como com a valorização da diversidade cultural e da pluralidade de perspectivas que caracterizam a complexidade das sociedades contemporâneas.

Nessa direção, o estudo **Da Casa à Cidade: Animais de Companhia e Abordagens Multiespécie no Planejamento Urbano**, analisa a crescente presença de animais de companhia nas cidades e suas implicações para o planejamento urbano contemporâneo. Inicialmente, discute os conceitos de espaço, território e direito à cidade, fundamentando-se em autores como Milton Santos, Henri Lefebvre e Jan Gehl. Em seguida, apresenta o referencial do urbanismo multiespécie, defendendo o reconhecimento dos animais como agentes urbanos e coabitantes legítimos dos espaços públicos. Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem qualitativa, combinando revisão bibliográfica, análise documental de Planos Diretores e pesquisa de campo com 87 tutores de animais. Os resultados evidenciam deficiências na infraestrutura urbana, como ausência de áreas específicas, calçadas inadequadas, escassez de equipamentos, áreas verdes e sombreamento, comprometendo o bem-estar animal e a convivência urbana. O estudo demonstra ainda que os animais fortalecem a interação comunitária e contribuem para a vitalidade dos espaços públicos. Conclui-se que a incorporação de abordagens multiespécie no planejamento urbano favorece cidades mais inclusivas,

sustentáveis e socialmente sensíveis, ao integrar as necessidades de humanos e animais nas políticas e no desenho urbano.

O artigo **Cultura e protagonismo feminino na Cordilheira do Espinhaço: um estudo nos municípios de Olhos d'água e Itacambira, Minas Gerais** analisa a relação entre cultura, território e protagonismo feminino na Cordilheira do Espinhaço, em Minas Gerais. Contextualiza a relevância histórica, ambiental e cultural da região e seu potencial para o desenvolvimento territorial. Discute os conceitos de território cultural, economia criativa e protagonismo feminino, destacando o papel das mulheres na preservação dos saberes tradicionais. A pesquisa, de abordagem qualitativa e documental, analisa legislações, planos turísticos e inventários patrimoniais. Os resultados apontam fragilidades no reconhecimento institucional da região, apesar da expressiva atuação feminina em atividades culturais. Conclui que o fortalecimento das políticas culturais e da economia criativa pode ampliar a valorização das mulheres fazedoras de cultura, promover o desenvolvimento sustentável e fortalecer a preservação do patrimônio cultural regional.

Noutra perspectiva, a pesquisa **Estado nutricional de estudantes da rede pública municipal de ensino de um município do Alto Vale do Itajaí**, analisa o estado nutricional de crianças de 6 a 9 anos matriculadas na rede pública municipal de Ibirama (SC), com o objetivo de identificar seu perfil nutricional e subsidiar ações de promoção da saúde. Inicialmente, contextualiza a importância do estado nutricional na infância e o papel da escola na formação de hábitos alimentares saudáveis. A pesquisa caracteriza-se como um estudo transversal, descritivo e quantitativo, desenvolvido com dados secundários de 630 escolares, utilizando indicadores antropométricos como Índice de Massa Corporal (IMC) e percentual de gordura corporal (%GC). Os resultados evidenciam predominância de eutrofia, embora uma parcela significativa das crianças apresente excesso de peso, indicando a necessidade de intervenções preventivas. A comparação entre os indicadores mostrou que o IMC tende a superestimar o excesso de peso e subestimar a magreza quando comparado ao %GC. O estudo também identificou diferenças entre os sexos quanto ao percentual de gordura corporal, com maior prevalência de excesso de peso entre os meninos. Conclui-se que a utilização de múltiplos métodos de avaliação proporciona uma análise mais precisa do estado nutricional infantil e reforça a importância de ações de educação alimentar, monitoramento contínuo e políticas públicas voltadas à promoção da saúde no ambiente escolar.

A pesquisa, **Formação da Cultura Brasileira e Expansão Civilizatória Europeia: Uma Leitura a Partir dos Clássicos das Ciências Sociais**, analisa a formação dos fenômenos culturais no Brasil a partir da expansão civilizatória europeia iniciada no século XVI, destacando que a cultura brasileira resulta de um processo histórico marcado por dominação, resistência e sincretismo. Inicialmente, contextualiza o projeto colonial europeu e seus impactos sobre os povos indígenas e africanos, evidenciando a violência, a imposição cultural e as desigualdades estruturais. Em seguida, discute o sincretismo como estratégia de resistência, demonstrando como religiões, culinária, música e demais manifestações culturais foram ressignificadas pela interação entre matrizes indígenas, africanas e europeias. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e bibliográfica, fundamentada em autores clássicos das Ciências Sociais, como Caio Prado Júnior, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e Roger Bastide. Os resultados evidenciam que a identidade brasileira não é mera reprodução da cultura europeia, mas uma construção híbrida, dinâmica e conflituosa. Conclui-se que os fenômenos culturais brasileiros expressam tanto os efeitos da colonização quanto a capacidade de resistência e reinvenção dos grupos subalternizados, sendo

fundamentais para compreender as desigualdades, a diversidade e a identidade cultural do Brasil contemporâneo.

Analisar as teses e dissertações sobre a formação docente na perspectiva intercultural e decolonial, com foco nas contribuições para a Educação Básica, foi o objetivo do estudo **Formação docente em perspectiva intercultural e decolonial: mapeamento das produções acadêmicas na Educação Básica**. Por meio de pesquisa qualitativa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a investigação identificou tendências teóricas que enfatizam a valorização da diversidade cultural, o diálogo entre diferentes epistemologias e a crítica à colonialidade do saber. Os resultados evidenciam avanços na incorporação dessas perspectivas à formação de professores, especialmente no reconhecimento de saberes historicamente marginalizados e na promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Contudo, constata-se lacunas quanto à aplicação dessas abordagens no contexto da Educação Básica, indicando a necessidade de ampliar pesquisas e estratégias formativas que articulem teoria e prática, fortalecendo uma educação crítica, intercultural, decolonial e socialmente comprometida.

Já o estudo, **Gamificação e o ensino de Geografia sobre a região Nordeste**, discute o potencial da gamificação no ensino de Geografia como estratégia para desconstruir estereótipos sobre a Região Nordeste e promover uma aprendizagem mais significativa. Desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e de pesquisa bibliográfica, o trabalho propõe uma atividade didática utilizando a Plataforma *Nearpod*, estruturada nas etapas de explanação, produção, aplicação e reflexão. Os resultados evidenciam que os livros didáticos frequentemente reproduzem representações homogêneas e estereotipadas da região, tornando necessária a adoção de metodologias que favoreçam a construção do pensamento crítico. Nesse contexto, a gamificação apresenta-se como um recurso capaz de ampliar o engajamento, estimular a participação dos estudantes e fortalecer processos avaliativos e formativos, contribuindo para aproximar os conteúdos geográficos da realidade vivenciada pelos alunos e qualificar a prática docente.

Mapear as dissertações e teses brasileiras sobre o uso de tecnologias no ensino da Tabela Periódica na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), por meio de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, foi o objetivo do estudo **Tecnologias para o ensino da Tabela Periódica na perspectiva o Desenho Universal para Aprendizagem**. A investigação identificou nove trabalhos desenvolvidos em instituições públicas, concentrados principalmente nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste. Os resultados evidenciam o predomínio de abordagens qualitativas voltadas ao desenvolvimento de Tecnologias Assistivas, como tabelas periódicas em Braille, alto-relevo, recursos digitais, QR Codes, podcasts, jogos e materiais táteis, destinados especialmente a estudantes com deficiência visual. Entretanto, apenas uma pesquisa incorporou explicitamente os princípios do DUA na elaboração de um recurso pedagógico. O estudo demonstra que, embora existam iniciativas relevantes para a promoção da educação inclusiva no ensino de Química, persistem lacunas significativas na produção científica e na aplicação do DUA. Conclui-se que é necessário ampliar as investigações, fortalecer a formação docente e incentivar o desenvolvimento de recursos didáticos acessíveis, flexíveis e equitativos, capazes de atender à diversidade de estudantes e favorecer práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

A influência do acolhimento na permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos analisa a influência das práticas de acolhimento na permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as trajetórias de exclusão e vulnerabilidade social

que caracterizam esse público. Inicialmente, apresenta o contexto da EJA no Brasil, evidenciando desafios relacionados à evasão escolar e às limitações das políticas públicas. Em seguida, discute os fundamentos da andragogia, com base em Malcolm Knowles, Paulo Freire e Miguel Arroyo, destacando a valorização das experiências e da autonomia dos estudantes adultos. O trabalho demonstra que o acolhimento deve ser entendido como uma prática pedagógica contínua, fundamentada na escuta, no diálogo, no respeito e na construção de vínculos afetivos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, baseada na análise de obras e documentos da área. Os resultados indicam que práticas pedagógicas humanizadas fortalecem o sentimento de pertencimento, elevam a autoestima e favorecem a permanência escolar. Conclui-se que o acolhimento é um elemento essencial para reduzir a evasão, promover a inclusão e garantir o direito à educação na EJA, sendo recomendada a realização de pesquisas empíricas que aprofundem a compreensão dessas práticas.

Por fim, o artigo **Entre a complexidade do mundo e a rigidez da universidade: disciplinaridade, competências emergentes e limites do arcabouço legal no ensino superior brasileiro**, analisa o descompasso estrutural existente entre a formação universitária, as competências exigidas pela sociedade contemporânea e o arcabouço regulatório do ensino superior brasileiro. Sustenta-se que a disciplinaridade fragmenta o conhecimento e reduz a capacidade de compreender fenômenos complexos, enquanto as transformações climáticas, tecnológicas e socioeconômicas ampliam as demandas por integração, adaptação e aprendizagem contínua. Paralelamente, a regulação institucional assegura padrões e estabilidade, mas também limita a inovação e a capacidade de resposta das universidades. A pesquisa, de caráter teórico e documental, demonstra que esse desalinhamento resulta da interação cumulativa entre mecanismos que reduzem, ampliam e estabilizam a complexidade. Conclui-se que reformas pontuais são insuficientes, sendo necessária uma reconfiguração mais ampla dos currículos, das competências e das estruturas regulatórias para aproximar a educação superior das exigências contemporâneas.

Dessa forma, o Dossiê Humanidades reafirma a missão da Revista Caminhos UNDAVI de contribuir para o fortalecimento da pesquisa, da inovação e da internacionalização do conhecimento científico, consolidando-se como um espaço de referência para a circulação de investigações de elevada qualidade acadêmica.

DA CASA À CIDADE: ANIMAIS DE COMPANHIA E ABORDAGENS MULTIESPÉCIE NO PLANEJAMENTO URBANO

Rubens Staloch¹

Camila Scheitz²

Thayna Oliveira³

RESUMO

A crescente presença de animais de companhia nas rotinas urbanas têm provocado transformações significativas nas formas de uso e apropriação dos espaços públicos. Este artigo analisa como os tutores percebem a infraestrutura urbana destinada aos animais de companhia e discute, à luz de abordagens multiespécie, os desafios e possibilidades para sua integração no planejamento urbano contemporâneo. A pesquisa empírica, realizada com tutores de animais, evidencia limitações estruturais expressivas, como a falta de áreas cercadas, a precariedade das calçadas, a ausência de equipamentos urbanos adequados e a carência de espaços verdes e sombreados. Os dados indicam ainda que 73% dos respondentes identificam ausência de áreas apropriadas para circulação e lazer dos animais de companhia e que 64% reconhecem o papel dos animais como mediadores de interação comunitária. A análise dialoga com autores que defendem o reconhecimento dos animais como agentes urbanos (Coltro, 2019; Simon, 2022; Paixão, 2023), problematizando práticas históricas de exclusão e tensionando a centralidade humana no urbanismo. Os resultados apontam para a necessidade de incorporar os animais de companhia nas metodologias de diagnóstico, desenho e gestão urbana, promovendo cidades mais inclusivas, sustentáveis e sensíveis às relações interespecies. Conclui-se que a adoção de um urbanismo multiespécie constitui um caminho promissor para a qualificação do bem-estar coletivo e para o fortalecimento de modelos urbanos orientados à convivência harmônica entre espécies.

Palavras-chave: Planejamento Urbano. Urbanismo Multiespécie. Animais de Companhia. Espaços Públicos. Bem-Estar Animal.

ABSTRACT

The growing presence of companion animals in urban routines has generated significant transformations in the ways public spaces are used and appropriated. This article analyzes how companion animals guardians perceive the urban infrastructure available for animals and discusses, through a multispecies lens, the challenges and possibilities for their integration into contemporary urban planning. The empirical research, conducted with animal guardians, reveals substantial structural limitations, including the lack of fenced areas, poor sidewalk conditions, absence of adequate urban equipment, and scarcity of green and shaded spaces. The data show that 73% of respondents identify a lack of appropriate areas for companion animals circulation and leisure, and 64% recognize the role of animals as mediators of community interaction. The analysis dialogues with authors who advocate for recognizing animals as urban agents (Coltro, 2019; Simon, 2022; Paixão, 2023), questioning historical practices of exclusion and challenging the human-centered logic that guides most urban planning. The results indicate the need to integrate companion animals into urban diagnostic, design, and management methodologies, promoting cities that are more inclusive, sustainable, and attentive to interspecies relations. It is concluded that the adoption of a multispecies urbanism constitutes a promising pathway for enhancing collective well-being and for strengthening urban models oriented toward the harmonious coexistence among species.

Keywords: Urban Planning. Multispecies Urbanism. Companion Animals. Public Spaces. Animal Welfare.

¹ Doutor em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental (UDESC/FAED), Docente do Centro Universitário para Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), Orientador do Projeto de Pesquisa “As pessoas, os pets e o planejamento urbano: uma abordagem para (re)pensar as cidades em uma perspectiva de integração e bem-estar”, UNIDAVI, Edital 002/2025.

² Acadêmica do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário para Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), Voluntária do Projeto de Pesquisa “As pessoas, os pets e o planejamento urbano: uma abordagem para (re)pensar as cidades em uma perspectiva de integração e bem-estar”, UNIDAVI, Edital 002/2025.

³ Acadêmica do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário para Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), Bolsista do Projeto de Pesquisa “As pessoas, os pets e o planejamento urbano: uma abordagem para (re)pensar as cidades em uma perspectiva de integração e bem-estar”, UNIDAVI, Edital 002/2025.

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Compreender o processo de desenvolvimento de uma sociedade implica analisar aquilo que Santos (1977) denomina formação socioespacial (F.S.E.). Para o autor, é inviável interpretar um território sem considerar as interações entre objetos e ações, entre fixos e fluxos, que se articulam historicamente no espaço. A F.S.E. expressa, portanto, o movimento pelo qual a sociedade produz e transforma o espaço, constituindo-o simultaneamente como condição e resultado das práticas sociais: trata-se da apreensão do particular como fração do todo, e do todo reproduzido em uma de suas partes (Santos, 1977).

Lefebvre (2001) reforça essa compreensão ao conceber a cidade como centro de vida social e política, locus de acumulação de riquezas, conhecimentos, técnicas e obras. Nessa perspectiva, o planejamento urbano torna-se fundamental para garantir aquilo que o autor denomina direito à cidade, entendido como a possibilidade de usufruir, produzir e transformar o espaço urbano. Essa agenda dialoga com a proposta de Gehl (2013) de construir cidades para pessoas, orientadas à escala humana, e com os princípios do urbanismo sustentável apresentados por Farr (2013).

Nesse contexto, emerge um conjunto de questões ainda pouco exploradas pela literatura: como a presença crescente de animais de companhia (pets) nas cidades tensiona e ressignifica o planejamento urbano? De que modo os espaços públicos podem incorporar as demandas relacionadas à convivência entre tutores, animais e demais usuários da cidade? Este artigo busca examinar esses elementos ao analisar percepções de indivíduos sobre a relação com seus animais de companhia e discutir, em uma perspectiva teórica e empírica, como o planejamento urbano pode integrar tais demandas, contribuindo para a constituição de espaços adequados, seguros e socialmente inclusivos, alinhados ao bem-estar animal.

A relevância do tema decorre da escassez de estudos que articulem planejamento urbano, uso dos espaços públicos e convivência entre humanos e animais de companhia, apesar de sua crescente centralidade nas dinâmicas contemporâneas de sociabilidade urbana.

O texto está organizado da seguinte forma: i) notas introdutórias; ii) breve discussão conceitual sobre espaço e território; iii) procedimentos metodológicos; iv) apresentação e discussão dos resultados; e v) notas finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão das dinâmicas urbanas contemporâneas exige uma abordagem capaz de articular diferentes dimensões do território, reconhecendo que os espaços urbanos são construídos por múltiplos agentes, relações e práticas sociais. No campo do planejamento urbano, os conceitos de espaço e território constituem pilares fundamentais para interpretar as formas de produção, organização e apropriação da cidade, permitindo analisar como políticas públicas, infraestruturas e usos cotidianos moldam o ambiente urbano. Inserir novos elementos nesse debate, como os animais de companhia, implica ampliar o escopo analítico tradicional e considerar perspectivas que valorizem a complexidade das interações interespecies que permeiam o cotidiano das cidades.

3 ESPAÇO E TERRITÓRIO PARA PENSAR PLANEJAMENTO TERRITORIAL (URBANO)

O território e o espaço são categorias indissociáveis para pensar o planejamento territorial urbano, na medida em que o espaço se configura como um campo dinâmico de materialidades e ações humanas (Santos, 1994). A categoria de formação socioespacial permite captar esse caráter histórico e processual: o espaço é transformado pelo trabalho e pelas relações sociais, de modo que “modo de produção, formação social, espaço [...] são interdependentes” (Santos, 1977, p. 86).

Assim, territórios resultam da articulação entre objetos e ações, entre fluxos e fixos, exigindo do planejamento uma leitura processual das estruturas e dos agentes que atuam sobre eles. O desenvolvimento urbano, nesse sentido, requer ênfase em processos, estruturas e nas interações entre agentes e interesses concretos (Brandão, 2008), reconhecendo a tríade complexa entre planejamento, desenvolvimento e poder/política (Randolph, 2016) e retomando as formulações de Lefebvre (1993) sobre a produção social do espaço.

O planejamento territorial, entendido como a definição dos modos de ocupação e dos usos presentes e futuros do espaço, é apresentado formalmente por normas e documentos institucionais como instrumento para democratizar oportunidades e organizar recursos urbanos (Brasil, 2005). Contudo, a efetividade desse ideal depende de práticas de governança que incorporem participação social, incluindo o contexto contemporâneo marcado pela expansão do ciberespaço como arena de deliberação pública (Staloch, 2019).

Historicamente, porém, o processo de planejamento no Brasil dividiu-se entre práticas tecnocráticas e visões excludentes que distanciaram as decisões das demandas sociais (Rolnik, 2003; Maricato, 2009), reproduzindo projetos muitas vezes desconectados da vida urbana cotidiana. Lefebvre ressalta que o “direito à cidade” não se resume a uma visita ou retorno simbólico, mas implica um direito à vida urbana transformada e renovada, que se constrói por meio da apropriação coletiva e da produção compartilhada do espaço (Lefebvre, 2001).

Críticas ao “pensamento fraco” no urbanismo destacam abordagens que reduzem o projeto urbano a procedimentos formais ou a enredos políticos sem conteúdo técnico consistente (Chalas, 2008; 2013), enquanto defensores de uma perspectiva mais orgânica e diversificada, como Jacobs (1962), enfatizam a importância da mistura de usos, da circulação de diferentes grupos ao longo do dia e da manutenção de atividades e densidades que assegurem vitalidade urbana. Santos (1999) complementa ao afirmar que é preciso enxergar o espaço para além da sua materialidade, identificando as relações sociais invisíveis e os valores de uso que orientam práticas cotidianas.

Nesse sentido, a incorporação da dimensão humana no desenho urbano, preconizada por Gehl (2013) e os princípios do urbanismo sustentável, destacados por Farr (2013), são essenciais para projetos que visem cidades seguras, permeáveis e com acesso qualificado à natureza. Para Farr (2013), urbanismo sustentável envolve um sistema de transporte público eficiente, possibilidade de deslocamento a pé em infraestrutura de alto desempenho, densidade adequada e acesso humano à natureza, elementos que requerem governança integrada e participação social (Staloch, 2019).

A reflexão sobre bairros, distritos e corredores apresentada por Farr (2013) reforça que arranjos urbanos compactos, conectados e com funções bem definidas promovem benefícios sociais quando combinam definição, compacidade, conexão e biofilia. Esses elementos dialogam com estudos sobre lazer e sociabilidade urbana que apontam categorias espaciais — pedaço, mancha, trajeto e pórtico

— como relevantes para analisar encontros e fruição nos centros urbanos (Magnani, 1992; 1996; 2006). A qualidade do projeto público, ao garantir funcionalidade, ordem e conexão entre partes da cidade, contribui para sentimentos de pertencimento e uso eficiente de recursos, enquanto a ausência desses atributos tende a gerar insatisfação e desperdício (Souza, 2010). A mobilidade, entendida como atributo territorial que articula formas urbanas, acessibilidade e políticas de circulação, deve ser contemplada como elemento central para efetivar o direito à cidade (Pereira, 2014; Lefebvre, 2001).

4 ANIMAIS DE COMPANHIA E PLANEJAMENTO URBANO

Nessa perspectiva crítica e propositiva, é necessário incluir a presença crescente dos animais de companhia nas reflexões sobre urbanismo e planejamento. Historicamente, a urbanização moderna e discursos higienistas relegaram os animais a posições marginalizadas, associando sua presença a problemas sanitários e promovendo práticas de exclusão e controle (Simon, 2022; Paixão, 2023; Aprobato, 2006 apud Coltro, 2019). O urbanismo tradicional constituiu uma cidade “sã” que muitas vezes percebeu os animais como desordem (Franklin, 2017 apud Paixão, 2023), reproduzindo uma escala sociozoológica que hierarquiza as espécies segundo critérios de utilidade, controle e afeto (Arluke; Sanders, 1996 apud Paixão, 2023). Mesmo abordagens materialistas frequentemente negligenciaram a natureza e os animais como elementos constitutivos do urbano (Wolch, 2007 apud Coltro, 2019).

Contrapondo-se a essa tradição antropocêntrica, surgem perspectivas teóricas e práticas que reivindicam a reintegração e a agência dos animais no espaço urbano. Propostas como a “zoópolis” (Wolch, 1996) e o urbanismo multiespécie defendem a inclusão de animais (domésticos e selvagens) nas decisões de planejamento, reconhecendo-os como coabitantes com legitimidade e agência (Coltro, 2019; Paixão, 2023). Evidências etológicas e abordagens interdisciplinares reforçam a necessidade de considerar a agência não humana na formulação de políticas urbanas (Steward, 2009; Pearson, 2013 apud Coltro, 2019).

O urbanismo biofílico, por sua vez, propõe a reconexão cotidiana com a natureza como estratégia de promoção da saúde pública e de resgate de vínculos com o ambiente natural (Beatley, 2009; Paixão, 2023). Essa inflexão teórica busca superar dicotomias como natureza/cultura e selvagem/doméstico, concebendo as cidades como redes ecossistêmicas onde múltiplas espécies interagem (Amin; Thrift, 2002; Van Patter, 2021 apud Paixão, 2023), o que converge para agendas de justiça espacial multiespécie e por uma cidade “mais-que-humana” (Simon, 2022).

A presença de animais de companhia nas cidades apresenta implicações práticas para saúde pública, sociabilidade e planejamento. Estudos apontam que a posse responsável de cães está associada à ampliação da atividade física e ao bem-estar psicossocial de tutores, sobretudo no contexto pós-pandemia (Chen *et al.*, 2022; Granai *et al.*, 2024). Parques caninos e áreas dedicadas favorecem atividade física e interação comunitária, fortalecendo capital social (Chen *et al.*, 2022), porém também podem ser fontes de conflito quando insuficientemente projetados ou geridos: questões como dejetos, comportamentos agressivos, impactos sobre a vegetação e disputas entre usuários são recorrentes (Chen *et al.*, 2022; Jaros, 2021). Ademais, a circulação livre de cães e gatos em áreas protegidas pode provocar efeitos ecológicos adversos, como predação sobre fauna nativa e disseminação de doenças (Rendón *et al.*, 2023).

Em resposta a esses desafios, a literatura tem sintetizado diretrizes para o design e a gestão de espaços *pet-friendly*: localização acessível, mobiliário urbano adequado (bebedouros, lixeiras, assentos e sombreamento), segmentação por porte, cercamentos com entradas duplas, paisagismo resistente, políticas claras de uso e iniciativas educativas para engajamento comunitário (Chen *et al.*, 2022). Tais medidas visam reduzir conflitos e fomentar comportamentos responsáveis, ampliando os benefícios sociais e ambientais da integração entre humanos e animais. No campo das soluções baseadas na natureza (SBN), discute-se também a incorporação dos animais como elementos ativos que potencializam benefícios para saúde humana e ecossistemas urbanos.

O projeto *in-habit*, em Lucca (Itália), ilustra esse movimento ao integrar redesenho de espaços públicos, adaptação do transporte e fomento a atividades econômicas vinculadas ao cuidado animal (Granai *et al.*, 2024). Finalmente, a distribuição espacial dos animais de companhia, condicionada por variáveis demográficas e socioeconômicas, pode servir como insumo estratégico para a localização de equipamentos e a formulação de políticas sanitárias e de bem-estar (Downes *et al.*, 2011), reafirmando o papel dos animais de companhia como componentes relevantes da infraestrutura urbana contemporânea.

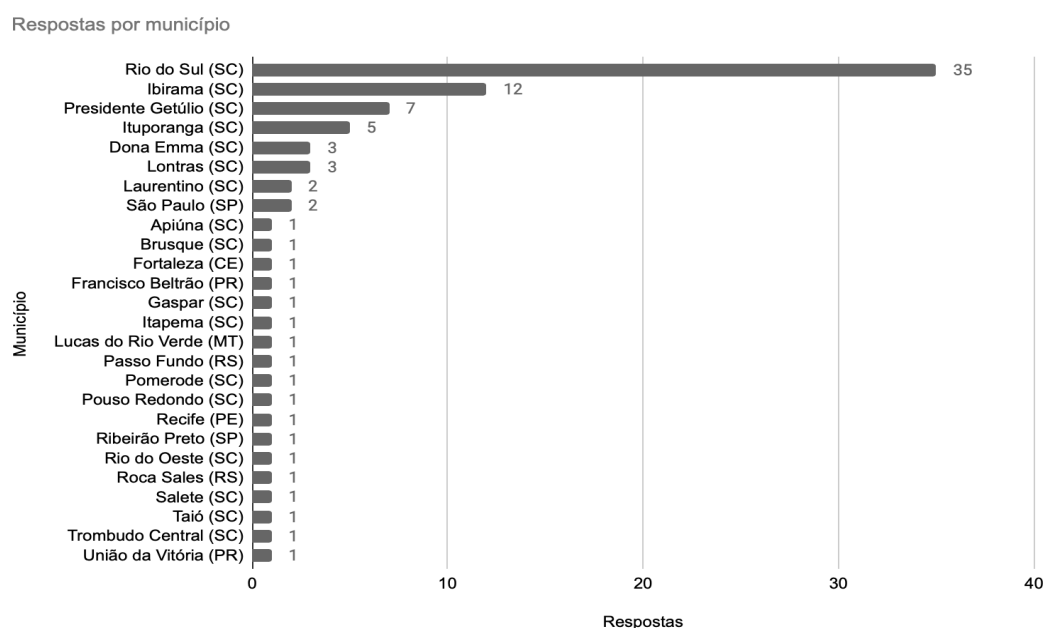
5 METODOLOGIA DO ESTUDO

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, estruturada a partir de procedimentos bibliográficos, documentais e exploratórios. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica não sistemática, com o objetivo de aprofundar a compreensão teórica sobre a relação entre planejamento urbano, uso do espaço público e a presença de animais de companhia nas cidades. Essa etapa permitiu identificar conceitos, abordagens e lacunas presentes na literatura especializada.

Em seguida, a pesquisa incorporou uma etapa documental, envolvendo a análise de Planos Diretores Municipais selecionados. O intuito foi examinar diretrizes, instrumentos e dispositivos referentes ao planejamento dos espaços urbanos, verificando em que medida contemplam elementos vinculados ao bem-estar animal, à convivência multiespécie e ao uso compartilhado do espaço público.

Complementarmente, realizou-se uma pesquisa de campo por meio de formulário eletrônico de caráter aberto e amostragem aleatória simples, destinada a captar percepções da população sobre a presença de animais de companhia no ambiente urbano e suas demandas por infraestrutura. O instrumento foi disponibilizado *on-line* e resultou em 87 respostas válidas. Os dados coletados foram tabulados e organizados em planilha eletrônica (*Microsoft Excel*), o que possibilitou sua sistematização, categorização e análise descritiva.

A etapa analítica concentrou-se na identificação de padrões de resposta, tendências, percepções e lacunas relacionadas à integração de animais de companhia na dinâmica urbana. O conjunto de participantes abrangeu indivíduos de diversos municípios brasileiros, com maior concentração nas cidades de Rio do Sul (40%), Ibirama (14%) e Presidente Getúlio (8%), situadas no estado de Santa Catarina (Gráfico 1):

Gráfico 1 - Distribuição das respostas - por município.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Essa diversidade territorial contribuiu para ampliar a compreensão sobre a experiência dos tutores de animais de companhia em diferentes contextos urbanos.

6 EVIDÊNCIAS E RESULTADOS

A presença de animais de companhia nos domicílios brasileiros é expressiva e revela tendências relevantes para compreender relações urbano-sociais contemporâneas. Dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) indicam que 46,1% dos domicílios do país possuíam pelo menos um cão em 2019, enquanto 19,3% tinham ao menos um gato (IBGE, 2020). Em números absolutos, isso corresponde a aproximadamente 33,8 milhões de lares com cães e 14,1 milhões com gatos. Em edição anterior da PNS, de 2013, estimou-se a existência de 52,2 milhões de cães e 22,1 milhões de gatos, evidenciando a continuidade da forte presença desses animais no contexto doméstico brasileiro (IBGE, 2015). Esses indicadores reforçam a necessidade de incorporar a dimensão dos animais de companhia nas análises sobre espaço urbano, serviços públicos e dinâmicas socioambientais, dada sua crescente relevância para o cotidiano das famílias e para as políticas urbanas.

Os resultados obtidos evidenciam transformações significativas na relação entre tutores e animais de estimação no contexto urbano contemporâneo. Esse movimento reflete-se, inclusive, na busca crescente por serviços especializados, infraestrutura adequada e ambientes urbanos que acolham de forma segura a presença desses animais. Coltro (2019) destaca que os animais, especialmente os animais de companhia, podem ser compreendidos como “atores” urbanos, na medida em que participam e são afetados pelas dinâmicas sociais e espaciais da cidade. Essa perspectiva permite problematizar a posição desses animais como grupos potencialmente marginalizados, frequentemente

excluídos ou invisibilizados nas políticas urbanas.

Simon (2022) observa que as relações humano-animal desempenham papel central na constituição das formas de vida urbana, influenciando práticas cotidianas, percepções e modos de habitar. Sob essa ótica, e considerando a noção de “direito à cidade” discutida por Lefebvre (2001), emerge a necessidade de refletir sobre a inclusão dos animais não humanos no planejamento urbano, reconhecendo-os como sujeitos afetados pelas condições ambientais e infraestruturais.

A análise normativa reforça esse entendimento. Embora não exista no Brasil legislação urbanística federal específica voltada ao bem-estar de animais de companhia, há um conjunto de dispositivos legais, tais como constitucionais, penais, administrativos e municipais, que estabelecem diretrizes de proteção, guarda responsável e manejo populacional. Entre eles, destacam-se a Constituição Federal de 1988, que proíbe práticas cruéis contra a fauna; a Lei nº 9.605/1998 e a Lei nº 14.064/2020, que criminalizam maus-tratos, especialmente contra cães e gatos; além de legislações estaduais e municipais que regulam a guarda responsável e o controle populacional (Quadro 1):

Quadro 1 – Principais normas legais brasileiras relacionadas à proteção de animais domésticos.

Instrumento legal	Nível	Conteúdo principal	Penalidades	Observações
Constituição Federal de 1988 (Art. 225, §1º, VII)	Federal	Garante a proteção da fauna, proibindo práticas que submetam os animais à crueldade	Não se aplica	Base constitucional para todas as demais normas sobre proteção animal
Lei nº 9.605/1998 (Lei de Crimes Ambientais)	Federal	Define como crime o ato de ferir, mutilar ou praticar maus-tratos contra animais domésticos, silvestres ou exóticos	Reclusão de 3 meses a 1 ano e multa	Primeira norma federal penal que abrange especificamente maus-tratos a animais
Lei nº 14.064/2020 (Lei Sansão)	Federal	Aumenta as penas para maus-tratos especificamente contra cães e gatos	Reclusão de 2 a 5 anos, multa e proibição da guarda	Marco legal importante para coibir abusos e crueldade com animais de estimação
Lei nº 13.426/2017	Federal	Estabelece diretrizes para controle reprodutivo e registro de cães e gatos	Não se aplica	Promove ações públicas de castração, vacinação e adoção
Decreto nº 6.514/2008	Federal	Define sanções administrativas ambientais, incluindo penalidades por maus-tratos	Multa, apreensão, interdição e outras medidas	Complementa a Lei nº 9.605/1998 com instrumentos administrativos
Resolução CFMV nº 1.236/2018	Federal	Regula os procedimentos técnicos e éticos para eutanásia de animais	Advertência, suspensão e cassação profissional	Vinculada à atuação de médicos-veterinários
Resolução CONAMA nº 489/2018	Federal	Estabelece diretrizes para destinação, manejo e reintegração de animais apreendidos	Não se aplica	Aplica-se a cães, gatos e animais silvestres em áreas urbanas

Lei Estadual nº 12.916/2008 (SP)	Estadual (São Paulo)	Proíbe a eliminação de cães e gatos como forma de controle populacional	Não se aplica	Obriga o Estado a adotar políticas de esterilização e guarda responsável
Lei Municipal nº 13.914/2012 (Curitiba)	Municipal (Curitiba-PR)	Regula a guarda responsável de animais domésticos, estabelecendo deveres aos tutores	Advertência e multa	Visa à convivência harmônica entre humanos e animais no espaço urbano
Lei Municipal nº 8.565/2003 (Belo Horizonte)	Municipal (Belo Horizonte-MG)	Estabelece diretrizes para proteção, bem-estar e controle da população de cães e gatos	Não se aplica	Uma das pioneiras na gestão pública de bem-estar animal
RE 494.601/SP – Supremo Tribunal Federal (2016)	Jurisprudência (Federal)	Reafirma a proteção constitucional dos animais contra práticas cruéis	Não se aplica	Jurisprudência que amplia o entendimento do princípio da dignidade da vida animal

Fonte: Elaborado pelos autores com base em legislações federais, estaduais e municipais vigentes no Brasil (2025).

No cenário internacional, iniciativas como a Lei 17/2021, da Espanha, que reconhece a sentiência dos animais, ampliam o escopo desse debate e reforçam a tendência de inclusão jurídico-social dos animais domésticos.

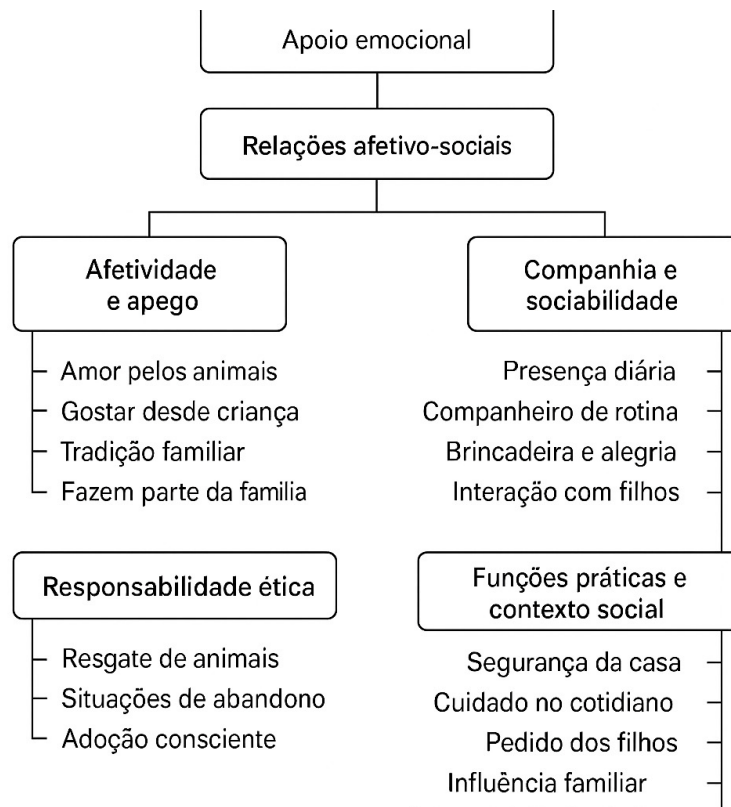
Os dados da pesquisa indicam uma predominância expressiva de respondentes residentes em casas (n=64), evidenciando um perfil habitacional associado a espaços mais amplos e, possivelmente, com maior disponibilidade de áreas externas para a circulação de animais de companhia. Em contraposição, 14 participantes declararam viver em apartamentos, um tipo de moradia que tende a impor restrições mais significativas à mobilidade dos animais e que, portanto, intensifica a relevância de espaços públicos adequadamente planejados. Adicionalmente, 9 respondentes informaram residir em sítios ou chácaras, configurações habitacionais que, em geral, oferecem áreas mais extensas e contato direto com ambientes naturais, reduzindo a dependência da infraestrutura urbana para a manutenção do bem-estar animal. Esse panorama sugere que, embora a maioria disponha de condições físicas favoráveis ao manejo de animais, ainda existe uma parcela relevante cuja relação com os animais de companhia depende diretamente da qualidade do ambiente urbano e de suas estruturas de apoio.

As respostas evidenciam que os cães constituem a espécie de companhia mais presente entre os participantes, seguidos pelos gatos, embora uma parcela expressiva relate conviver com ambos. Considerando apenas as respostas referentes a cães e gatos, observa-se que 51% dos respondentes possuem exclusivamente cães, 31% convivem simultaneamente com cães e gatos, e 18% têm apenas gatos. Além dessas espécies predominantes, foram mencionados, ainda que de forma pontual, passarinhos, porquinho-da-índia, jabutis, calopsitas, periquitos, coelhos, tartarugas e galinhas, indicando uma diversidade de animais de companhia e demonstrando que o cuidado multiespécie ultrapassa a tradicional dicotomia cão-gato. Em relação às motivações para manter animais de companhia, a grande maioria dos participantes destacou a companhia como principal fator, reforçando o papel afetivo central que esses animais desempenham no cotidiano doméstico.

O conjunto das respostas referentes aos animais de estimação e às motivações para sua adoção evidencia que cães e gatos constituem a ampla maioria dos pets presentes nos lares dos respondentes,

frequentemente coexistindo no mesmo domicílio. As justificativas para a adoção revelam um padrão fortemente marcado por dimensões afetivas: a companhia aparece de forma recorrente como principal motivação, seguida por razões relacionadas ao apego de longa data, ao amor pelos animais e à convivência familiar que naturaliza a presença de pets no cotidiano. Elementos emocionais também emergem com força, incluindo relatos de apoio emocional, enfrentamento do luto, superação de momentos difíceis e busca por bem-estar psicológico (Figura 1):

Figura 1 - Esquema representativo das principais respostas para motivação em se ter um animal de companhia.



Fonte: dados da pesquisa (2025).

O esquema evidencia que as motivações para ter um animal de companhia articulam dimensões emocionais, sociais e éticas, revelando que os pets desempenham papéis múltiplos na vida dos tutores, de companheiros afetivos a mediadores de processos de cuidado e bem-estar. As categorias emergentes reforçam que a relação humano–animal no ambiente urbano transcende a funcionalidade e assume caráter simbólico, terapêutico e comunitário, o que contribui para o argumento de que os animais são agentes importantes na produção do espaço urbano contemporâneo.

Quando questionados sobre avaliação que os espaços públicos (praças, parques etc.) tem condições adequadas para levar o seu cão ou gato para passear, os resultados da pesquisa revelam um cenário bastante equilibrado: 45 respondentes afirmaram que os espaços públicos possuem condições adequadas, enquanto 42 disseram que não. Essa divisão quase igualitária indica que a infraestrutura urbana destinada à circulação de cães e gatos é percebida como insuficiente ou inconsistente. Embora parte dos tutores encontre condições minimamente favoráveis em praças e parques, uma proporção semelhante identifica falhas importantes, como falta de áreas específicas para animais de companhia, calçadas inadequadas, escassez de sombra, mobiliário urbano limitado ou ausência de segurança.

Esse quadro reforça a necessidade de políticas urbanas mais estruturadas e homogêneas, capazes de garantir maior qualidade, acessibilidade e conforto para a convivência entre humanos e animais nos espaços públicos.

As justificativas apresentadas pelos tutores que consideram inadequados os espaços públicos para circulação de cães e gatos revelam um conjunto de deficiências estruturais, ambientais e de segurança. Entre os principais pontos, destaca-se a ausência de áreas específicas para animais de companhia, especialmente locais cercados, que permitam a circulação sem coleira e reduzam riscos de fuga, atropelamento ou interação indesejada com outros animais. Muitos respondentes relatam que suas cidades não possuem praças, parques ou equipamentos planejados para esse fim, e que mesmo os espaços existentes carecem de manutenção, limpeza e infraestrutura básica, como pisos adequados, sombra, mobiliário e acesso seguro.

A segurança aparece como preocupação recorrente, tanto pelo risco de acesso às vias quanto pela presença de animais de rua ou cães desconhecidos que podem gerar situações de conflito, especialmente para tutores de gatos. Vários participantes mencionam ainda que os espaços são pensados prioritariamente para humanos, o que cria conflitos de uso e limita a autonomia dos animais. Também surgem apontamentos sobre distância dos equipamentos urbanos, falta de rotas de caminhada adequadas, inexistência de espaços específicos para felinos e receio de doenças, sujeira ou interação com pessoas que não respeitam os animais de companhia.

Os dados empíricos coletados na pesquisa de campo corroboram as discussões teóricas e revelam percepções consistentes entre os tutores sobre a insuficiência da infraestrutura urbana para atender adequadamente os animais de companhia. Entre os 87 respondentes, a falta de áreas específicas para animais de companhia foi identificada como a principal carência, apontada por 73% dos participantes. Essa lacuna relaciona-se tanto à ausência de locais cercados para soltura segura quanto à inexistência de espaços destinados à socialização controlada.

Outro aspecto amplamente mencionado refere-se à percepção de insegurança no deslocamento com animais pela cidade, resultante do fluxo de veículos, da presença de outros animais e, em alguns casos, de preconceitos relacionados a determinadas raças. A qualidade das calçadas também emergiu como fator relevante, indicando insatisfação com as condições da caminhabilidade, elemento essencial para a rotina de passeios dos tutores.

A pesquisa evidenciou ainda a carência de infraestrutura básica, especialmente no que diz respeito à oferta de bebedouros, lixeiras e dispositivos adequados para o descarte de dejetos. A ausência de áreas verdes e de sombreamento foi outro ponto recorrente, indicando a necessidade de ambientes que promovam conforto térmico e possibilitem permanência mais qualificada nos espaços públicos.

Um achado adicional refere-se à demanda por separação de áreas destinadas a cães e gatos, dado que os gatos necessitam de ambientes mais protegidos, telados e silenciosos, evitando situações de estresse e conflitos com cães. Embora minoritários em número, os relatos qualitativos reforçam que a convivência multiespécie exige atenção diferenciada no planejamento das infraestruturas urbanas.

Os dados também indicam que 64% dos participantes percebem que a presença de seus animais de companhia estimula a interação comunitária, sugerindo que os animais desempenham papel social relevante ao promover vínculos e dinamizar o uso dos espaços urbanos. Dessa forma, além das demandas relacionadas ao bem-estar animal, os resultados apontam para benefícios associados à sociabilidade humana, fortalecendo o argumento de que investir em espaços *pet friendly* qualifica a

experiência urbana como um todo.

Em síntese, os achados mostram que os tutores esperam dos espaços urbanos condições que favoreçam a convivência segura, saudável e integrada com seus animais. Os dados da pesquisa revelam que os tutores esperam dos espaços urbanos condições que favoreçam a convivência segura, saudável e integrada com seus animais de estimação. A predominância das percepções de inadequação sugere que o planejamento urbano ainda não incorporou de forma sistemática as demandas multiespécies, perpetuando lacunas que afetam tanto o bem-estar dos animais quanto a experiência dos tutores na cidade. Tais evidências reforçam a necessidade de incluir os animais não humanos nas metodologias de planejamento urbano, superando a dicotomia entre sociedade e natureza e promovendo formas de urbanização mais justas, inclusivas e sensíveis às múltiplas formas de vida presentes no espaço urbano (Coltro, 2019; Paixão, 2023; Simon, 2022).

7 NOTAS FINAIS

Os resultados obtidos evidenciam que a presença de animais de companhia nas cidades redefine aspectos essenciais da experiência urbana, ampliando debates sobre mobilidade, segurança, convivência e infraestrutura. A percepção dos tutores revela carências estruturais significativas, como a ausência de áreas cercadas, de espaços verdes adequados, de mobiliário urbano apropriado e a baixa qualidade das calçadas, que comprometem tanto o bem-estar animal quanto a qualidade da vida urbana como um todo. Também se destaca que os animais de companhia são mediadores de vínculos sociais, contribuindo para a interação comunitária e para a vitalidade dos espaços públicos, o que reforça seu papel como agentes relevantes das dinâmicas urbanas contemporâneas.

Nesse sentido, torna-se evidente que a integração de animais de companhia no planejamento urbano constitui um campo emergente, que desafia a centralidade antropocêntrica e convoca o urbanismo a repensar suas categorias tradicionais de análise. A revisão crítica das práticas históricas, articulada com abordagens multiespécie, aponta para a necessidade de construir cidades mais inclusivas, saudáveis e ambientalmente sustentáveis. Reconhecer os animais como agentes urbanos implica ampliar as noções de cidadania, pertencimento e bem-estar, incorporando perspectivas sensíveis às relações interespécies e às formas diversas de coabitação nas cidades (Coltro, 2019; Simon, 2022; Paixão, 2023).

As evidências demonstram que políticas públicas voltadas ao bem-estar animal, como regulamentações sobre guarda responsável, manejo populacional, infraestrutura adequada e estímulo à convivência segura, não constituem apenas medidas de proteção aos animais, mas também estratégias de aprimoramento da qualidade urbana. Ao mesmo tempo, a expansão de práticas sociais, como o turismo *pet friendly*, o consumo especializado e a adoção de tecnologias voltadas à saúde animal, reforça a necessidade de integrar essas dinâmicas às agendas de planejamento territorial.

Em síntese, superar a dicotomia sociedade/natureza e incorporar os animais de companhia nas metodologias de diagnóstico, desenho e gestão urbana é um passo fundamental para construir cidades mais justas, inclusivas e alinhadas aos princípios contemporâneos de sustentabilidade. A consolidação de um urbanismo multiespécie, atento às demandas compartilhadas entre humanos e animais, representa não apenas um avanço teórico, mas uma exigência ética e prática para o futuro das cidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.257/2001, de 10 de julho de 2001. **Estatuto da Cidade**. 2001.

BRASIL. Lei 12.587, de 3 de janeiro de 2012. **Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana**; revoga dispositivos dos Decretos-Leis nos 3.326, de 3 de junho de 1941, e 5.405, de 13 de abril de 1943, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e das Leis nos 5.917, de 10 de setembro de 1973, e 6.261, de 14 de novembro de 1975; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112587.htm. Acesso em agosto de 2025.

BRASIL. **Cartilha de apoio à elaboração dos Planos de Mobilidade Urbana para municípios com até 100mil habitantes**. Ministério do Desenvolvimento Regional, Secretaria Nacional de Mobilidade e Serviços Urbanos, Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.mdr.gov.br/mobilidade-e-servicos-urbanos/planejamento-da-mobilidade-urbana-semob>. Acesso em agosto de 2025.

CHALAS, Y. O urbanismo: pensamento “fraco” e pensamento prático. In: PEREIRA, E. M. (Org.). **Planejamento urbano no Brasil: conceitos, diálogos e práticas**. Chapecó: Argos, 2008 p. 19-42.

CHEN, S., Wu, Z., SLEIPNESS, O. R., & WANG, H. (2022). *Benefits and Conflicts: A Systematic Review of Dog Park Design and Management Strategies*. **Animals**, 12(17), 2251. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ani12172251> Acesso em agosto de 2025.

COLTRO, F. L. Z. Animais e o Planejamento Urbano: Reflexões Sobre o não-humano nas cidades. **Revista Gestão & Sustentabilidade**, Brasil, v. 1, n. 1, p. 102–115, 2019. DOI: 10.36661/2596-142X.2019v1i1.8221. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RGES/article/view/8221>. Acesso em agosto de 2025.

DOWNES, M.J., CLEGG, T.A., COLLINS, D.M. *et al.* *The spatial distribution of pet dogs and pet cats on the island of Ireland*. **BMC Vet Res** 7, 28 (2011). <https://doi.org/10.1186/1746-6148-7-28>. Acesso em setembro de 2025.

FARR, D. **Urbanismo sustentável: desenho urbano com a natureza**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

GEHL, J. **Cidades para pessoas**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GRANAI, G., BORRELLI, C., MARITI, C., & DI IACOVO, F. *Animals and Cities: A Reflection on Their Potential in Innovating Nature-Based Solutions*. **Animals**, 14(5), 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ani14050680>. Acesso em setembro de 2025.

IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde 2013: acesso e utilização dos serviços de saúde, acidentes e violências – Brasil, grandes regiões e unidades da federação. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde 2019: percepção do estado de saúde, estilos de vida, doenças crônicas e saúde bucal. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 1962.

JAROŠ, F. *The Cohabitation of Humans and Urban Cats in the Anthropocene: The Clash of Welfare Concepts*. **Animals**, 11(3), 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ani11030705>. Acesso em setembro de 2025.

LE CORBUSIER. **Carta de Atenas**. São Paulo: HUCITEC/edusp, s/d. 1933.

LEFEBVRE, H. *The production of the space*. Oxford: Blackwell, 1992 [1974].

- MAGNANI, J. G. C. Lazer dos trabalhadores. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 2(3), p. 37-39, jul./set. 1988. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v02n03/v02n03_07.pdf. Acesso em: abril de 2025.
- MAGNANI, J. G. C. A rua e a evolução da sociabilidade. **Cadernos de História de São Paulo**, v. 2, p. 45-54, 1993.
- MAGNANI, J. G. C. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984. 166 p.
- MAGNANI, J. G. C. Da periferia ao centro: pedaços & trajetos. **Revista de Antropologia**, v. 35, p. 191-203, 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/download/111360/109552>. Acesso em: abril de 2025.
- MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, 2006. Disponível em: https://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/de_perto_de_dentro.pdf. Acesso em: abril de 2025.
- MAGNANI, J. G. C. Quando o campo é a cidade: O lazer e a lógica do pedaço. In: MAGNANI, José G. C.; TORRES, Lilian de L. (Org.). **Na Metrópole - Textos de Antropologia Urbana**. EDUSP, São Paulo, 1996.
- MARICATO, E. O lugar fora das ideias e as ideias fora do lugar. In: ARANTES, O.; VAINAR, C.; MARICATO, E. **A cidade do pensamento único**. Desmanchando consensos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ODS 2015-2030 / ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015-2030)**. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br>. Acesso em: abril de 2025.
- PEREIRA PAVEZ, C. M. M.; DIAS, V. L. N.. O Lazer no Pedaço: A Área Central de Joinville/SC e as Categorias de José Magnani. **Revista Licere**, v. 21, p. 96, 2018.
- SIMON, C. R. A relação humano-animal na cidade: por um urbanismo mais-que-humano. **V!RUS**, n. 25, 2022. [online]. Disponível em: <http://www.nomads.usp.br/virus/papers/v25/643/643pt.php>. Acesso em: maio de 2025.
- SOUZA, M. L. de. **Mudar a Cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 558p.
- SANTOS, M. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**. n. 54. São Paulo: AGB/FFLCH-USP, 1977.
- SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo – globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 1997 [1996].
- VILLAÇA, F. Uma contribuição para a história do planejamento urbano no Brasil. In: Déak, C.; Schiffer, S. **O processo de urbanização do Brasil**. São Paulo: Edusp/Fupam, 1999.

CULTURA E PROTAGONISMO FEMININO NA CORDILHEIRA DO ESPINHAÇO: UM ESTUDO NOS MUNICÍPIOS DE OLHOS D'ÁGUA E ITACAMBIRA, MINAS GERAIS

Maria Victoria de Sousa Vieira¹
Camila Amaral Pereira²
Cledinaldo Aparecido Dias³
Pablo Peron de Paula⁴
Laís Murta Alves Maia⁵
Patrícia Moraes Lima⁶

RESUMO

O estudo analisa a relação entre cultura, território e protagonismo feminino nos municípios de Olhos d'Água e Itacambira, situados na Cordilheira do Espinhaço, no Norte de Minas Gerais. Adota-se abordagem qualitativa, de caráter descritivo, baseada em análise documental de instrumentos institucionais relacionados à gestão cultural e ao planejamento turístico municipal, como Leis Orgânicas, plano de marketing turístico, inventários do patrimônio cultural e registros de eventos. Os resultados apontam fragilidades no reconhecimento institucional da Cordilheira do Espinhaço como território cultural nos documentos analisados. Em contrapartida, observam-se expressivas manifestações culturais locais e significativa participação feminina, sobretudo no artesanato, na culinária tradicional e em práticas festivas. Conclui-se que o fortalecimento de políticas culturais mais estruturadas pode ampliar a visibilidade das mulheres fazedoras de cultura e contribuir para estratégias de desenvolvimento local baseadas no patrimônio cultural e na economia criativa.

Palavras-chave: Cordilheira do Espinhaço. Economia criativa. Protagonismo feminino.

ABSTRACT

This study analyzes the relationship between culture, territory, and female protagonism in the municipalities of Olhos d'Água and Itacambira, located in the Espinhaço Mountain Range in Northern Minas Gerais, Brazil. A qualitative and descriptive approach was adopted, based on documentary analysis of institutional instruments related to cultural management and municipal tourism planning, including Municipal Organic Laws, tourism marketing plans, cultural heritage inventories, and records of cultural events. The results reveal weaknesses in the institutional recognition of the Espinhaço Mountain Range as a cultural territory in the analyzed documents. At the same time, significant local cultural manifestations and strong female participation were identified, particularly in handicrafts, traditional cuisine, and festive practices. The study concludes that strengthening more structured cultural public policies can enhance the visibility of women culture-makers and contribute to local development strategies based on cultural heritage and the creative economy.

Keywords: Espinhaço Mountain Range; creative economy; female protagonism.

1 INTRODUÇÃO

A Serra do Espinhaço constitui um dos mais relevantes sistemas montanhosos do Brasil, estendendo-se por diferentes regiões do estado de Minas Gerais e destacando-se por sua elevada biodiversidade, relevância geológica e riqueza cultural. Essa cadeia montanhosa foi reconhecida pela

¹ Acadêmica de Administração - Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Email: maria.victoriasousavieira@hotmail.com

² Pesquisadora - Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Email: camilaeconomia@outlook.com

³ Professor Doutor em Administração - Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Email: cledinaldo.dias@unimontes.br.

⁴ Professor Doutor em Administração - Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Email: pablo.peron@unimontes.br

⁵ Pesquisadora - Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Email: laismurtalves@gmail.com

⁶ Pesquisadora - Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Email: patriciamoraislima@gmail.com

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como Reserva da Biosfera, em razão de sua importância ambiental e da presença de comunidades que mantêm relações históricas e culturais estreitas com o território (UNESCO, 2025).

Nos municípios de Itacambira e Olhos d'Água, localizados no Norte de Minas Gerais, a Cordilheira do Espinhaço demonstra paisagens de significativa beleza, caracterizadas por campos rupestres, nascentes de rios e formações rochosas típicas da região. Além de sua relevância ambiental, esse território abriga espécies endêmicas da flora e da fauna, bem como importantes recursos hídricos que contribuem para a formação de bacias hidrográficas relevantes, como a do rio Jequitinhonha (Minas Gerais, s.d.).

Para além de seus atributos naturais, a região apresenta expressiva riqueza cultural. Ao longo do tempo, as comunidades locais desenvolveram práticas e saberes tradicionais vinculados ao extrativismo, à agroecologia, ao artesanato e à produção culinária baseada em matérias-primas do cerrado. Tais práticas constituem elementos da identidade cultural regional e expressam formas de interação histórica entre população, território e recursos naturais (Reis, 2008; Rodrigues; Chagas-Ferreira, 2024).

As manifestações religiosas e os festejos populares também desempenham papel importante na preservação da identidade cultural desses municípios. Em Olhos d'Água, por exemplo, destacam-se diversas celebrações culturais e religiosas que integram o calendário local (Viagens Brasil, s.d.). Entre elas sobressai a Festa de Sant'Ana, padroeira do município, considerada uma das principais manifestações religiosas da cidade. A celebração reúne moradores e visitantes em torno de atividades religiosas e festivas que reforçam a devoção comunitária e os vínculos sociais locais (Olhos d'Água MG, 2024).

No município de Itacambira, tradições culturais antigas também permanecem presentes no cotidiano da população. Entre elas destaca-se a Folia de Reis, manifestação popular que simbolicamente rememora a jornada dos reis magos desde o anúncio do nascimento de Jesus Cristo até o encontro com o Deus-menino. Além dessa tradição, o município celebra anualmente a Festa de Santo Antônio, padroeiro da cidade, realizada no mês de junho e é marcada pela participação de moradores, visitantes e ex-residentes que retornam ao município para participar das celebrações religiosas (Itacambira, 2022).

Além das festividades religiosas, Itacambira apresenta eventos culturais contemporâneos que também integram o patrimônio cultural local. Entre eles destacam-se a Festa da Garoa e a Festa de Dona Benta, ambas reconhecidas como patrimônios culturais imateriais no Inventário Municipal de Patrimônio Cultural de 2024 (Itacambira, 2025). A Festa da Garoa é realizada anualmente na Praça da Matriz de Santo Antônio e reúne apresentações musicais e atividades comunitárias que celebram a cultura local. Em sua terceira edição, ocorrida entre os dias 12 e 14 de julho de 2024, o evento contou com apresentações de artistas regionais e nacionais, atraindo moradores e visitantes para o município (Prefeitura Municipal de Itacambira, 2024).

A Festa de Dona Benta, por sua vez, ocorre no distrito de São José da Água Preta e também integra o conjunto de manifestações culturais reconhecidas como patrimônio imaterial do município. Em 2024, o evento foi realizado nos dias 19 e 20 de julho, reunindo apresentações musicais e atividades culturais voltadas à valorização das tradições locais (Prefeitura Municipal de Itacambira, 2024).

Essas festividades auxiliam diretamente na preservação das tradições culturais e na dinamização da economia local, contribuindo para a atração de visitantes e para o fortalecimento de

atividades comerciais e turísticas. Nesse sentido, manifestações culturais, festividades religiosas e práticas tradicionais podem ser compreendidas como elementos relevantes da economia criativa local, fortalecendo identidades comunitárias e contribuindo para o desenvolvimento territorial baseado na valorização da cultura (Reis, 2008).

Apesar dessas potencialidades culturais e territoriais, observa-se que a região ainda apresenta fragilidades no reconhecimento institucional da Cordilheira do Espinhaço como território cultural no âmbito das políticas públicas municipais. Em muitos casos, a valorização das práticas culturais ocorre de maneira fragmentada, sem articulação consistente com instrumentos legais ou estratégias formais de desenvolvimento cultural.

Essa lacuna torna-se ainda mais evidente quando se considera a atuação das mulheres nas práticas culturais locais. Em diversas atividades comunitárias - como o artesanato, a culinária tradicional e a organização de festividades religiosas - as mulheres desempenham papel fundamental na preservação e transmissão dos saberes culturais. Entretanto, o protagonismo feminino nessas práticas nem sempre se encontra devidamente reconhecido nos instrumentos institucionais ou nas políticas públicas culturais.

Nesse contexto, o presente artigo integra o projeto de pesquisa intitulado “Resgatando Tesouros: Mulheres Fazedoras de Cultura na Cordilheira do Espinhaço no Norte de Minas Gerais”, desenvolvido por pesquisadores vinculados ao Núcleo de Estudos em Economia Criativa e Inovação (NEECI) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). A iniciativa volta-se para a valorização das tradições culturais e criativas protagonizadas por mulheres na região da Cordilheira do Espinhaço, no Norte de Minas Gerais, para fortalecer a autonomia das mulheres fazedoras de cultura e promover o desenvolvimento local inclusivo, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente aqueles relacionados à igualdade de gênero e à promoção de comunidades sustentáveis.

Diante desse contexto, essa escrita tem como objetivo identificar a presença de dispositivos legais que reconheçam a Cordilheira do Espinhaço como território cultural nos municípios de Itacambira e Olhos d'Água, bem como mapear ações que conferem visibilidade à atuação feminina nas práticas culturais locais.

Para tanto, o artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução. A primeira apresenta o referencial teórico que fundamenta a análise sobre territórios culturais, economia criativa e protagonismo feminino. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Na terceira seção são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da análise documental realizada. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais se sintetizam esse estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A relação entre território e cultura tem sido amplamente discutida nas Ciências Sociais e nas políticas de desenvolvimento regional, em diversos meios acadêmicos como a Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes-MG. O território não deve ser compreendido apenas como um espaço físico delimitado geograficamente, mas como uma construção social resultante de relações históricas, simbólicas e culturais estabelecidas pelas comunidades que o habitam. Nesse sentido,

práticas culturais, saberes tradicionais e manifestações simbólicas constituem elementos centrais na formação das identidades territoriais (Rodrigues; Chagas-Ferreira, 2024).

A valorização da diversidade cultural tem sido apontada como um importante fator para o desenvolvimento territorial sustentável, especialmente em regiões que possuem forte vínculo entre patrimônio natural e patrimônio cultural, como o caso de nossa pesquisa. Segundo Reis (2008), a economia criativa emerge justamente da capacidade de transformar bens culturais - como tradições, conhecimentos locais, expressões artísticas e patrimônio histórico - em oportunidades de geração de renda e inclusão social. Nesse contexto, a cultura passa a ser reconhecida não apenas como expressão simbólica, mas também como recursos econômico e social para o desenvolvimento das comunidades.

De acordo com Emmendoerfer e Ashton (2014), territórios criativos são espaços onde os recursos culturais, naturais e sociais se articulam de forma a gerar dinâmicas econômicas baseadas na criatividade, na inovação e na valorização das identidades locais. Nessas configurações territoriais, o turismo cultural, o artesanato, a gastronomia e as manifestações populares dinamizam no quesito econômico e fortalecem a identidade comunitária.

No contexto brasileiro, especialmente em regiões como áreas rurais ou periféricas, a valorização da cultura local pode desempenhar papel fundamental na promoção do desenvolvimento regional. A cultura, nesses casos, atua como elemento integrador entre patrimônio, turismo e economia criativa, contribuindo para fortalecer redes comunitárias e promover formas mais sustentáveis de desenvolvimento (Emmendoerfer, 2018).

Consoante, em contextos comunitários e territoriais marcados pela presença de saberes tradicionais, destaca-se forte protagonismo feminino. Em muitos casos, as mulheres são responsáveis pela transmissão intergeracional de práticas culturais, como o artesanato, a culinária tradicional e a organização de festividades religiosas (Ferreira; Nogueira, 2013).

Ferreira e Nogueira (2013) argumentam que a atuação feminina não pode ser compreendida apenas sob a perspectiva econômica, pois envolve também dimensões subjetivas, sociais e culturais relacionadas à construção de identidades, redes de sociabilidade e reconhecimento social. Dessa forma, iniciativas lideradas por mulheres frequentemente combinam atividades produtivas com práticas culturais e comunitárias, contribuindo para fortalecer o tecido social local.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem descritiva e qualitativa, fundamentado em análise documental. Esse tipo de investigação permite analisar registros institucionais e documentos oficiais com o objetivo de identificar como determinadas temáticas são reconhecidas ou incorporadas nas políticas públicas e nos instrumentos de planejamento local.

O estudo foi desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa “Resgatando Tesouros: Mulheres Fazedoras de Cultura na Cordilheira do Espinhaço no Norte de Minas Gerais”, vinculado ao Núcleo de Estudos em Economia Criativa e Inovação (NEECI), da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Assim, este artigo constitui uma etapa inicial de uma investigação mais ampla sobre cultura, economia criativa e protagonismo feminino na região da Cordilheira do Espinhaço, conforme contextualizado na introdução.

Para a construção do corpus documental foram analisados diferentes tipos de fontes

institucionais relacionadas à gestão cultural e ao planejamento territorial dos municípios de Itacambira e Olhos d'Água. Entre os documentos analisados encontram-se as Leis Orgânicas Municipais, o Plano de Marketing Turístico de Itacambira (2022), inventários e listas de patrimônios culturais protegidos, registros institucionais divulgados pelas prefeituras e notícias (redes sociais) relacionadas a eventos culturais e festividades locais.

Cabe destacar que foram identificadas limitações quanto à disponibilidade de documentos públicos acessíveis no município de Olhos d'Água. Para além da Lei Orgânica Municipal e de registros pontuais divulgados em meios institucionais ou informativos, observou-se escassez de documentos oficiais disponíveis publicamente que tratem de políticas culturais, planejamento turístico ou inventários formais de patrimônio cultural. Essa limitação documental constitui uma restrição metodológica do estudo, ao mesmo tempo em que mostra desafios relacionados à transparência e à sistematização de informações institucionais sobre a temática.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise documental representou fragilidades no reconhecimento institucional da Cordilheira do Espinhaço como território cultural nos municípios investigados. Observou-se ausência de menções diretas à Cordilheira do Espinhaço nas Leis Orgânicas Municipais de Itacambira e Olhos d'Água, o que indica que, apesar da importância ambiental, histórica e cultural desse território, ele ainda não se encontra formalmente incorporado nos principais instrumentos normativos da administração municipal.

No caso de Itacambira, entretanto, o Plano de Marketing Turístico do município reconhece a Cordilheira do Espinhaço como elemento estruturante para o desenvolvimento do turismo local. O documento destaca a importância da paisagem natural e das manifestações culturais como estratégicos para a valorização do território e para a promoção de atividades econômicas associadas ao turismo e à cultura.

Entre os principais atrativos do município encontram-se a Igreja Matriz de Santo Antônio, tombada pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA), a Cachoeira do Curiango e diferentes manifestações culturais tradicionais. Destacam-se também as festas da Garoa e da Dona Benta, além da produção artesanal de alimentos típicos, como doces e requeijões, reconhecidos como patrimônios culturais imateriais no inventário municipal. Esses elementos salientam a riqueza cultural local e seu potencial de inserção nas dinâmicas da economia criativa.

No que se refere ao protagonismo feminino, a análise identificou a presença de mulheres em diferentes empreendimentos culturais, especialmente nas áreas de artesanato, culinária tradicional e participação em manifestações culturais, como as folias. Essas atividades ressaltam o papel significativo das mulheres na preservação e transmissão de saberes culturais locais. Notou-se ainda a existência de mecanismos institucionais voltados ao incentivo da participação feminina, como a atribuição de pontuação adicional para projetos culturais liderados por mulheres em editais vinculados à Lei Paulo Gustavo⁷. Apesar desses avanços, a participação feminina em projetos culturais formalizados

⁷ Ver mais em: <https://www.secult.mg.gov.br/documentos/lei-paulo-gustavo-lpg/readequacao-prestacao-de-contas/145-> Revista Caminhos, On-line, "Humanidades", Rio do Sul, ano 17 (n. 66), p. 22-29, abr./jun. 2026.

ainda se apresenta de forma pouco expressiva e pouco articulada, indicando a necessidade de maior fortalecimento das políticas culturais voltadas à temática.

No município de Olhos d'Água, a análise documental identificou como principais atrativos culturais e turísticos a Igreja Nossa Senhora Sant'Ana, as fazendas centenárias, trilhas ecológicas e cachoeiras que compõem a paisagem natural da região. Esses elementos reforçam o potencial turístico e cultural do município no contexto da Cordilheira do Espinhaço.

No que diz respeito à participação feminina nas práticas culturais locais, observou-se forte presença de mulheres na produção artesanal, especialmente na confecção de peças em crochê, atividade que representa importante expressão de saber tradicional e fonte complementar de geração de renda para diversas famílias. Foram identificadas também iniciativas voltadas ao fortalecimento do empreendedorismo feminino e à promoção do bem-estar das mulheres, como a chamada Operação Onça Cabocla. Contudo, tais iniciativas ainda não apresentam vínculos institucionais claros com o setor cultural ou com políticas públicas estruturadas de valorização da cultura local.

De modo geral, os resultados indicam que, embora existam importantes manifestações culturais e significativa participação feminina nas práticas culturais dos municípios analisados, o reconhecimento institucional dessas atividades ainda ocorre de forma fragmentada. Essa constatação aponta para a necessidade de maior articulação entre políticas culturais, estratégias de desenvolvimento territorial e iniciativas de valorização da economia criativa, especialmente no que se refere ao fortalecimento do protagonismo feminino.

5 CONCLUSÕES

Levantadas essas observações, a análise inicial do estudo indica fragilidades institucionais no reconhecimento da Cordilheira do Espinhaço como território cultural e na promoção da visibilidade das mulheres nas práticas culturais locais nos municípios investigados. Embora a região apresente significativa riqueza cultural e diversidade de manifestações tradicionais, tais elementos ainda aparecem de forma limitada nos instrumentos formais de planejamento e nas políticas públicas municipais.

No que se refere ao protagonismo feminino, observou-se que as mulheres desempenham papel importante na preservação e na transmissão de saberes culturais, especialmente em atividades como o artesanato, a culinária tradicional e a participação em manifestações festivas e comunitárias. Entretanto, a valorização institucional dessas práticas ainda ocorre de maneira pontual e pouco articulada, muitas vezes restrita a iniciativas isoladas ou a mecanismos específicos de incentivo.

Nesse contexto, torna-se importante que as administrações municipais ampliem a produção, a sistematização e a divulgação de informações públicas relacionadas às políticas culturais e turísticas, de modo a fortalecer a gestão cultural local e favorecer a articulação com políticas estaduais de desenvolvimento do turismo. Essa necessidade torna-se ainda mais relevante diante de iniciativas recentes voltadas à valorização da Cordilheira do Espinhaço como território turístico integrado.

Entre essas iniciativas destaca-se o Projeto de Desenvolvimento Turístico Integrado e Sustentável da Cordilheira do Espinhaço, lançado em maio de 2023 por municípios do Norte de

Minas e do Vale do Jequitinhonha, inicialmente envolvendo Botumirim, Cristália, Grão Mogol, Itacambira e Turmalina, e posteriormente ampliado para incluir Montes Claros, Bocaiúva e Olhos d'Água. A proposta busca estruturar os municípios para a recepção de turistas, articulando ações de desenvolvimento territorial e valorização das potencialidades naturais e culturais da região⁸.

Embora essa iniciativa representa uma grande estratégia de desenvolvimento territorial e turístico para a região, sua análise não foi realizada neste artigo, uma vez que foge ao escopo da presente investigação, que se concentrou na análise documental do reconhecimento institucional da cultura e do protagonismo feminino nos municípios estudados.

Como desdobramento desta investigação, sugere-se que estudos futuros avancem na compreensão da dinâmica cultural e do protagonismo feminino na região por meio da realização de pesquisas de campo. A realização de entrevistas com mulheres fazedoras de cultura, gestores públicos e representantes de iniciativas culturais locais poderá contribuir para uma compreensão mais aprofundada das práticas culturais existentes, bem como das formas de organização, desafios e potencialidades presentes nos municípios analisados.

Além disso, recomenda-se a realização de análises quantitativas capazes de mensurar a participação feminina nas atividades culturais e nos empreendimentos criativos locais, permitindo identificar padrões, níveis de participação e possíveis desigualdades no acesso a políticas de fomento. A produção de dados sistematizados sobre essas dimensões pode contribuir para o aprimoramento do diagnóstico inicial apresentado neste estudo e oferecer subsídios empíricos relevantes para a formulação e o fortalecimento de políticas públicas culturais e turísticas nos municípios investigados.

Nesse sentido, o presente artigo constitui uma etapa inicial de investigação sobre a temática, abrindo caminhos para pesquisas futuras que integrem abordagens qualitativas e quantitativas, ampliando a base de conhecimento sobre cultura, território e protagonismo feminino na região da Cordilheira do Espinhaço.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Gênero e meio ambiente**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO; UNICEF, 2005.

DERIVI, Carolina. **A singularidade cultural aponta caminhos para o desenvolvimento**. São Paulo: Cidades Criativas, 2007.

EMMENDOERFER, Magnus Luiz. Territórios criativos como objeto de políticas públicas no contexto brasileiro. In: ASHTON, Mary Sandra Guerra (org.). **Cidades criativas: vocação e desenvolvimento**. Novo Hamburgo: Feevale, 2018.

EMMENDOERFER, Magnus Luiz; ASHTON, Mary Sandra Guerra. Territórios criativos e suas relações com o turismo. **Revista Turismo e Desenvolvimento**, Portugal, v. 4, n. 21/22, p. 459-468, 2014. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/rtd/article/view/12433/8207>. Acesso em: 22 jul. 2025.

⁸ Ver mais em: <https://www.secult.mg.gov.br/noticias-artigos/7664-projeto-cordilheira-do-espinhaco-e-lancado-com-proposta-de-potencializacao-estruturacao-e-capacitacao> acesso em 09 de março de 2026. <https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/Projeto-para-fortalecer-turismo-no-Espinhaco-e-apresentado-em-comissao/> acesso em 09 de março de 2026

FERREIRA, João Maurício; NOGUEIRA, Elaine Efigênia da Silva. Mulheres e suas histórias: razão, sensibilidade e subjetividade no empreendedorismo feminino. **Revista de Administração Contemporânea**. Acesso em: 22 jul. 2025.

MAGALHÃES-TIMOTIO, J. G.; DE PAULA, P. P.; DIAS, C. A.; ABREU, M. V. P. Economia criativa sob a lente da bibliometria: análise e tendências da produção científica no campo interdisciplinar. In: **ENCONTRO DA ANPAD (ENANPAD)**, 47., 2023, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ANPAD, 2023.

MINAS GERAIS. **Portal Oficial do Turismo de Minas Gerais**. Disponível em: <https://www.minasgerais.com.br/pt>. Acesso em: 22 jul. 2025.

REIS, Ana Carla Fonseca (org.). **Economia criativa: como estratégia de desenvolvimento – uma visão dos países em desenvolvimento**. São Paulo: Itaú Cultural, 2008.

RODRIGUES, Marina Silva Bicalho; CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias. Por uma cultura criativamente ecológica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 41, n. 1, p. 360-380, jan./abr. 2024.

UNESCO. **Reserva da Biosfera da Serra do Espinhaço**. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/expertise/natural-heritage-biosphere-reserves>. Acesso em: 22 jul. 2025.

ESTADO NUTRICIONAL DE ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UM MUNICÍPIO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ¹

Yuri Gonçalves²

Jaine da Silva³

Sarita Martins Camiña Reinicke⁴

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar o estado nutricional de crianças de 6 a 9 anos matriculadas na rede pública municipal de Ibirama-SC. Trata-se de um estudo transversal, descritivo e quantitativo, desenvolvido a partir de dados secundários de seis escolas municipais, envolvendo 630 crianças de ambos os sexos. As variáveis antropométricas incluíram peso, estatura e dobras cutâneas tricipital e subescapular. A classificação do estado nutricional foi realizada pelo escore-Z do Índice de Massa Corporal (IMC) e pelo percentual de gordura corporal (%GC), conforme critérios da OMS e da SBP. Os resultados mostraram predominância de eutrofia (69,7% pelo IMC-Z e 73,9% pelo %GC), seguidos por 28,2% (IMC-Z) de excesso de peso e 2,1% (IMC-Z) de magreza. Houve associação significativa entre sexo e %GC, com maior proporção de meninos acima do percentil 85. O IMC mostrou tendência a superestimar o excesso de peso e subestimar a magreza. Conclui-se que a maioria das crianças apresenta adequado estado nutricional, embora o excesso de peso ainda seja relevante. Ressalta-se a importância de métodos combinados de avaliação e ações de educação alimentar e nutricional no ambiente escolar para a prevenção de doenças relacionadas à má nutrição.

Palavras-chave: Estado Nutricional. Antropometria. Crianças.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the nutritional status of children aged 6 to 9 years enrolled in public municipal schools in Ibirama-SC. This is a cross-sectional, descriptive, and quantitative study developed using secondary data from six municipal schools, involving 630 children of both sexes. Anthropometric variables included weight, height, and triceps and subscapular skinfolds. Nutritional status was classified using the BMI-for-age Z-score and body fat percentage (%BF), according to WHO and SBP criteria. The results showed a predominance of eutrophy (69.7% by BMI-Z and 73.9% by %BF), followed by 28.2% overweight and 2.1% thinness. There was a significant association between sex and %BF, with a higher proportion of boys above the 85th percentile. BMI tended to overestimate overweight and underestimate thinness. It is concluded that most children present an adequate nutritional status, although overweight remains relevant. The importance of combined assessment methods and food and nutrition education actions in the school environment is emphasized to prevent nutrition-related diseases.

Keywords: Nutritional Status. Anthropometry. Children.

1 INTRODUÇÃO

O estado nutricional representa o equilíbrio entre as necessidades fisiológicas do corpo com o suprimento dos requerimentos nutricionais, essencial no crescimento e no desenvolvimento humano (Vilarta, 2007; Organização Mundial de Saúde, 2020).

A infância é uma fase que compreende mudanças significativas no desenvolvimento biopsicossocial de um indivíduo, marcada principalmente pelo rápido crescimento físico, maturação

¹ Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido no curso de Nutrição do Centro Universitário do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI

² Graduando em Nutrição, 8ª fase, pela UNIDAVI. E-mail: yuri.goncalves@unidavi.edu.br

³ Docente do curso de Nutrição da UNIDAVI. E-mail: prof.jainesilva@unidavi.edu.br

⁴ Coordenadora do curso de Nutrição do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI. E-mail: sarita@unidavi.edu.br

biológica e aquisição de habilidades (Logan; Ward-Ritacco, 2022; Kac, 2023).

O estado nutricional durante a infância é um fator determinante para o crescimento adequado, o desenvolvimento físico e cognitivo, além de influenciar diretamente a saúde ao longo da vida (Kirolos *et al.*, 2022; Henriques, 2018). Alterações nesse estado, seja por deficiência ou excesso de peso, podem comprometer o funcionamento orgânico, afetando a formação de tecidos, a imunidade e o metabolismo, com impacto duradouro nos ciclos de vida futuros, o que demanda atenção e cuidados constantes desde os primeiros anos de vida (Lima *et al.*, 2021).

Esse ciclo de vida também é caracterizado por um período crítico para o desenvolvimento de hábitos e comportamentos, em que ações de educação em saúde se tornam bases para a promoção de uma vida saudável. O ambiente escolar, espaço de inserção e interação onde as crianças passam grande parte do tempo, exerce influência direta no estado nutricional e formação de hábitos (Coelho, 2019).

Dessa forma, investigar o estado nutricional de crianças no ambiente escolar permite compreender melhor sua condição de saúde e crescimento, além de propiciar um ambiente estratégico para o monitoramento das condições de saúde e o delineamento de intervenções coletivas, focadas na educação e promoção da saúde. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi analisar o estado nutricional das crianças de 6 a 9 anos da rede pública de ensino de um município do Alto Vale do Itajaí, Santa Catarina.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo transversal, com abordagem descritiva e caráter quantitativo, inserido no campo da saúde. Os dados utilizados neste trabalho foram coletados em 2024 e fazem parte da pesquisa “Avaliação do estado nutricional, ingestão alimentar e nível de atividade física dos estudantes de Ibirama-SC”, apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi), e aprovado sob parecer nº 7.102.857, em Rio do Sul, 26 de Setembro de 2024. O estudo coletou dados de crianças e adolescentes com idades entre 5 e 18 anos, e foi desenvolvido por um grupo de pesquisa que integrou alunos do curso de Nutrição da UNIDAVI, professores de educação física e Secretaria Municipal de Educação de Ibirama-SC.

A população deste estudo abrangeu estudantes com idade entre 6 e 9 anos, de ambos os sexos, regularmente matriculados na rede pública municipal de ensino de Ibirama-SC. A amostra foi composta por 630 crianças providas de seis escolas municipais. Os critérios de inclusão estabelecidos para este estudo foram ter idade entre 6 e 9 anos e apresentar os dados antropométricos completos, incluindo peso, estatura e dobras cutâneas. Já o critério de exclusão adotado foi a ausência do estudante no momento da coleta dos dados.

Por se tratar de um estudo com o uso de dados secundários, o procedimento de coleta consistiu na extração das variáveis de interesse do banco de dados original. Para a pesquisa “Avaliação do estado nutricional, ingestão alimentar e nível de atividade física dos estudantes de Ibirama-SC”, a coleta foi feita de forma individual e em ambiente privativo, garantindo a uniformidade e a confidencialidade das informações antropométricas, mediante autorização e consentimento da direção das escolas.

Para este estudo, as variáveis independentes incluíram a idade e o sexo, e a variável desfecho

foi o estado nutricional, classificado através dos dados de peso, estatura e composição corporal. As informações referentes ao sexo e idade das crianças foram coletadas a partir dos registros escolares e informadas pelos responsáveis. A idade foi registrada em anos e meses completos, considerando a data de nascimento.

A aferição de peso ocorreu através de uma balança digital, pedindo ao aluno que se posicionasse no centro, descalço, com pouca roupa, em pé e com os braços ao longo do corpo, e permanecesse imóvel até que o visor estabilizasse a leitura. O valor obtido foi registrado em quilogramas (kg) para posterior cálculo dos indicadores antropométricos. Para medir a estatura, foi utilizado o equipamento de estadiômetro e o aluno ficou descalço e ereto, com a cabeça desprovida de adereços e os braços ao longo do corpo, para a leitura do dado.

A partir das medidas de peso e estatura, foi calculado o Índice de Massa Corporal (IMC), através da fórmula do matemático Lambert Adolphe Quetelet (1832), que calculou a relação entre o peso e o quadrado da estatura (Brasil, 2011). Para a classificação dos resultados, foi utilizado o escore Z do IMC (Z-IMC), que permite avaliar o estado nutricional das crianças de acordo com os pontos de corte preconizados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), possibilitando identificar situações de magreza, eutrofia, sobrepeso e obesidade (Brasil, 2011). As categorias de classificação do escore Z do IMC se dividem em: magreza acentuada, magreza, eutrofia, sobrepeso, obesidade e obesidade grave. Para fins de análise, neste estudo os dados foram aglutinados em quatro categorias: magreza (categorias magreza acentuada e magreza), eutrofia, sobrepeso e obesidade (obesidade e obesidade grave).

Conforme as orientações do Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria (2009), a dobra cutânea tricipital (DCT) foi medida no ponto médio entre o acrômio e o olécrano, com o calibrador formando um ângulo reto. A dobra cutânea subescapular (DCS) foi medida 1 centímetro (cm) abaixo do ângulo inferior da escápula, com a pele levantada para formar um ângulo de 45° com a coluna vertebral. A porcentagem de gordura corporal (%GC) foi obtida a partir da soma dos valores das dobras cutâneas tricipital e subescapular, utilizando como base a fórmula de Slaughter *et al.* (1988). Para a distribuição em percentis da soma dessas duas dobras foram utilizados os parâmetros estabelecidos pela Sociedade Brasileira de Pediatria (2009).

Para parâmetros de classificação em percentis do percentual de gordura, foi utilizado o Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2009). O material estabelece 5 parâmetros em percentis, sendo elas P5; P15; P50; P85 e P95, categorizados, neste trabalho, em: até P15 (abaixo do normal), entre p15 e p85 (eutrofia) e acima de p85 (excesso de peso).

Para fins de análise, neste trabalho, o estado nutricional geral foi classificado a partir de ambos os indicadores, o Z-IMC e o %GC, em três categorias: Magreza (magreza e até p. 15, respectivamente), Eutrofia (eutrofia e entre p15 e p85) e Excesso de peso (sobrepeso, obesidade e acima de p85).

Os dados obtidos foram armazenados e analisados no programa estatístico Jamovi ®. A idade, variável numérica, foi descrita por mediana e amplitude interquartilica (AIQ), após verificação de normalidade com o teste Shapiro-Wilk. Para a comparação de proporções entre sexo, Z-IMC e %GC foi utilizado o teste Qui-Quadrado de Pearson (χ^2). Foi adotada uma margem de erro de 5% e nível de significância de $p < 0,05$. Todos os dados coletados foram armazenados de forma segura e confidencial, seguindo as diretrizes éticas de pesquisa.

3 RESULTADOS

A amostra foi composta por 630 crianças, com mediana de idade de 8 anos. Observou-se maior concentração nas idades de 7 anos (33,8%) e 8 anos (32,5%). Em relação ao sexo, houve distribuição equilibrada, sendo 52,4% do sexo masculino e 47,6% do sexo feminino. Quanto ao estado nutricional avaliado pelo Z-IMC, a maioria das crianças encontrou-se em eutrofia (69,7%), enquanto 14,4% em obesidade e 13,8% apresentaram sobrepeso. A tabela 1 apresenta as características gerais dos participantes da pesquisa.

Tabela 1 - Características dos participantes.

Variável	Mediana (AIQ)	N	%
Idade (anos)	8 (1)	-	-
6	-	58	9,2%
7	-	213	33,8%
8	-	205	32,5%
9	-	154	24,4%
Sexo			
Masculino	-	330	52,4%
Feminino	-	300	47,6%
Estado nutricional (Z-IMC)			
Magreza	-	13	2,1%
Eutrofia	-	439	69,7%
Sobrepeso	-	87	13,8%
Obesidade	-	91	14,4%

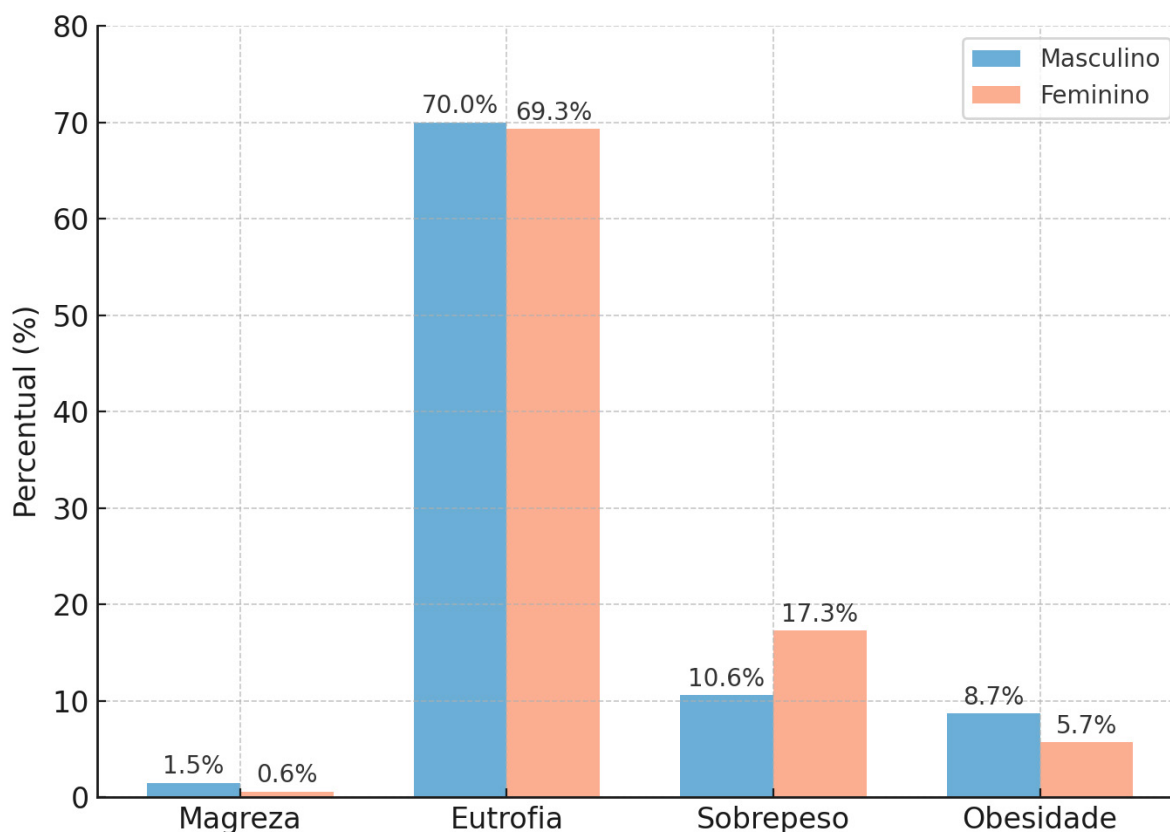
Fonte: elaborado pelos autores.

A tabela 2 estratifica o estado nutricional, segundo o Escore-Z de IMC, por sexos. Observa-se que a maior parte das crianças se encontra em eutrofia, representando 70% dos meninos e 69,3% das meninas. Quanto ao sobrepeso, a proporção foi mais elevada no sexo feminino (17,3%) em comparação ao masculino (10,6%). Já a obesidade mostrou-se mais frequente entre os meninos (8,7%) em relação às meninas (5,7%). A categoria de magreza apresentou baixa prevalência em ambos os grupos, com percentuais próximos (1,5% e 0,6%, respectivamente). O Teste Qui-quadrado de Pearson não indicou associação estatisticamente significativa entre sexo e a distribuição das categorias ($\chi^2(5) = 10,2$, $p = 0,07$, $N = 630$).

Tabela 2 - Classificação de Escore-Z de IMC estratificado por sexo.

Z- IMC	Masculino n (%)	Feminino n (%)	<i>p</i>
Magreza	9 (1,5%)	4 (0,6%)	0.07
Eutrofia	231 (70%)	208 (69,3%)	0.07
Sobrepeso	35 (10,6%)	52 (17,3%)	0.07
Obesidade	55 (8,7%)	36 (5,7%)	0.07

Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 1 - Classificação de Escore-Z de IMC estratificado por sexo.

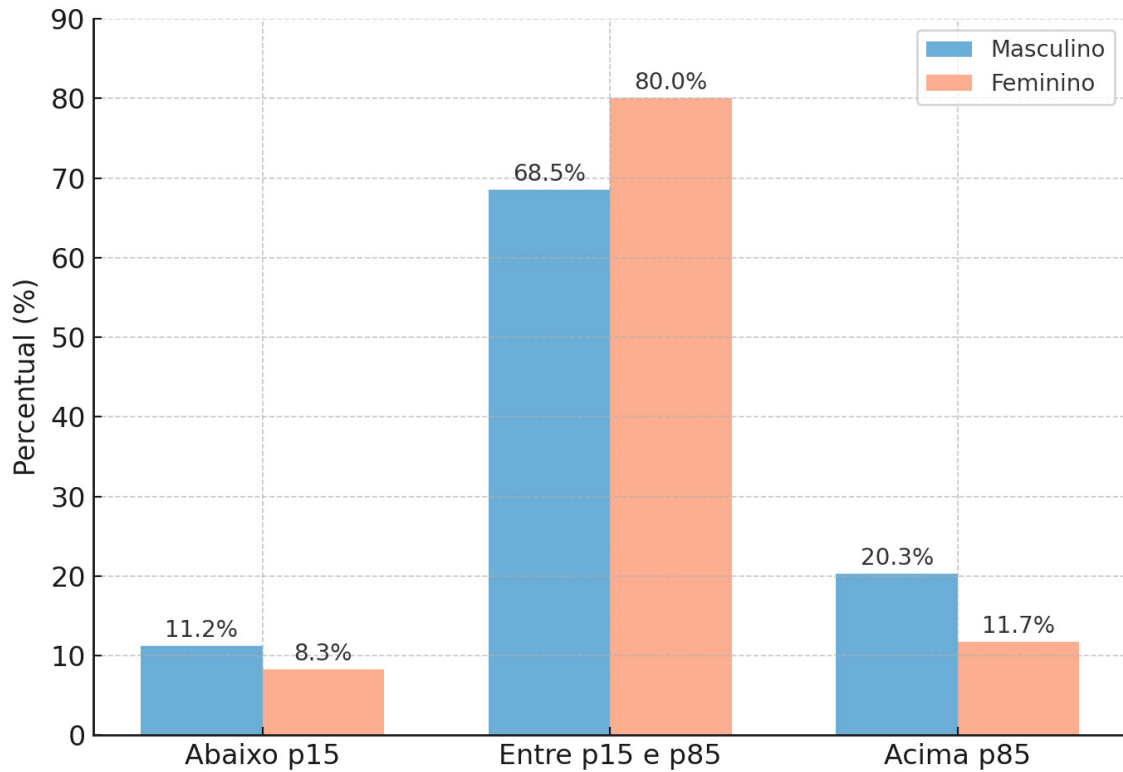
Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação à classificação do estado nutricional a partir do %GC, a tabela 3 apresenta os valores estratificados por sexos. Observa-se que ambos os grupos se encontram entre os percentis 15 e 85, correspondendo a 68,49% no sexo masculino e 80% no sexo feminino. Entretanto, a proporção de crianças acima do percentil 85 é maior no sexo masculino (20,3%). Já a categoria abaixo do percentil 15 mostrou frequências relativamente próximas entre os sexos masculino e feminino (11,21% e 8,33%, respectivamente). Para a classificação por percentis de percentual de gordura corporal, o Teste Qui-quadrado de Pearson indicou uma associação estatisticamente significativa entre sexo e esta classificação ($\chi^2(6) = 21.9, p < 0.01, N = 630$), demonstrando que o sexo masculino foi associado ao percentil acima de p85, indicando excesso de peso, enquanto o sexo feminino esteve associado aos percentis que representam a eutrofia.

Tabela 3 - Classificação de percentil de %GC estratificada por sexo.

Classificação Percentil	Masculino	Feminino	Total	p
Abaixo p15	37 (11.21%)	25 (8.33%)	62 (9.84%)	< 0.01
Entre p15 e p85	226 (68.49%)	240 (80.0%)	466 (73.96%)	< 0.01
Acima p85	67 (20.3%)	35 (11.66%)	102 (16.19%)	< 0.01

Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 2 - Classificação de percentil de gordura corporal estratificada por sexo.

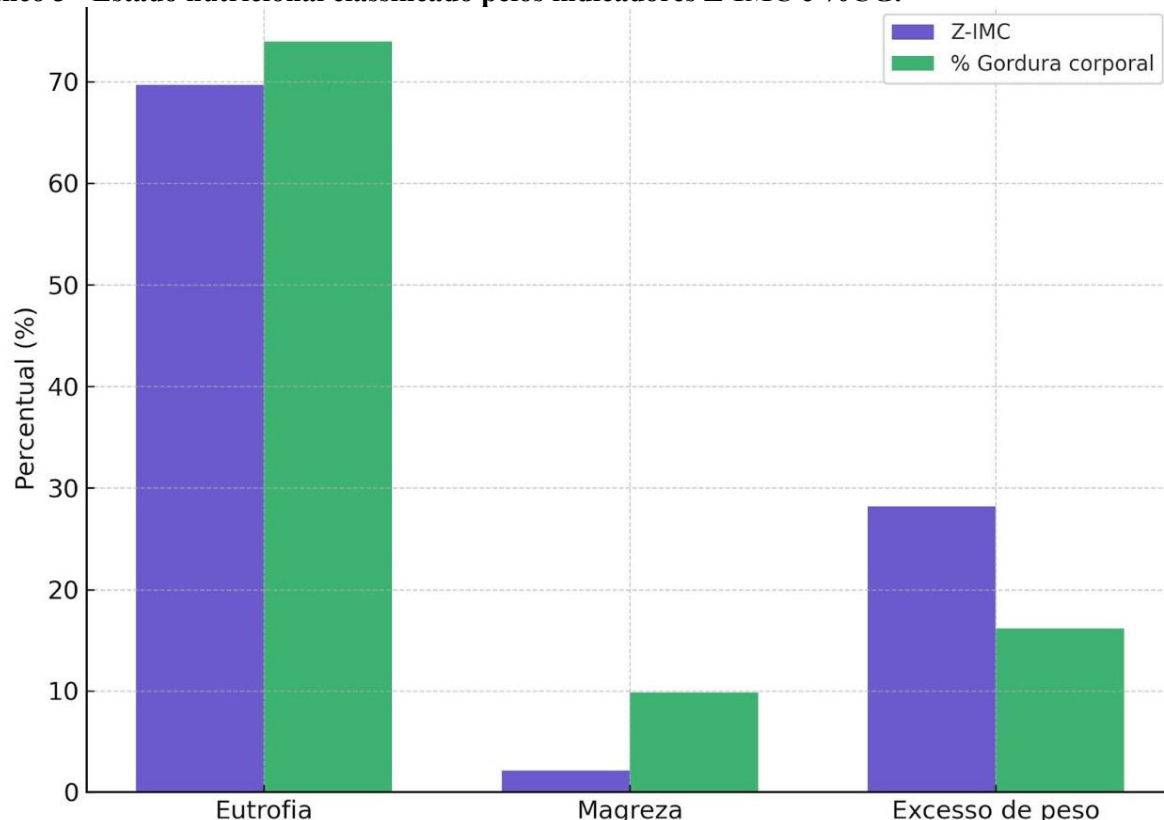
Fonte: elaborado pelos autores.

Para analisar a classificação de estado nutricional de forma conjunta, a partir dos parâmetros de Z-IMC e %GC, a tabela 4 e o gráfico 3 mostram lado a lado a distribuição das frequências de estudantes em eutrofia, em magreza e em excesso de peso.

Tabela 4 - Estado nutricional classificado pelos indicadores Z-IMC e %GC.

	Z-IMC n (%)	%GC n (%)
Eutrofia	439 (69,7%)	466 (73,96%)
Magreza	13 (2,1%)	62 (9,84%)
Excesso de peso	178 (28,2%)	102 (16,19%)

Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 3 - Estado nutricional classificado pelos indicadores Z-IMC e %CG.

Fonte: elaborado pelos autores.

A análise de concordância entre o escore-Z de IMC e o percentual de gordura corporal evidenciou diferenças importantes na classificação do estado nutricional. Em ambos os parâmetros, 59,8% das crianças foram classificadas como em eutrofia, 15,2% em excesso de peso e 0,95% em magreza. No entanto, observaram-se discrepâncias na classificação do estado nutricional de 13% dos escolares, classificados com excesso de peso pelo Z-IMC, mas em eutrofia pelo %GC, e 8,9% em eutrofia pelo Z-IMC, mas, ao incorporar o parâmetro de composição corporal, passaram a ser classificados como em magreza ($\chi^2(30) = 627, p < 0,01, N = 630$).

O teste Qui-Quadrado com análise de resíduos ajustados encontrou, ainda, uma concordância entre os níveis de excesso de peso pelo IMC-Z e pelos níveis de excesso de peso pelos percentis (6 e 7). Isso significa que em todas as métricas observa-se excesso de peso na população estudada, mas ao incorporar a composição corporal à análise, por meio do percentual de gordura corporal, e associá-los aos parâmetros antropométricos, o número de crianças com excesso de peso diminui, e essa associação é estatisticamente significativa ($\chi^2(30) = 627, p < 0,01, N = 630$).

4 DISCUSSÃO

O presente estudo traçou um panorama do estado nutricional de crianças de 6 a 9 anos da rede pública municipal de Ibirama-SC, evidenciando que a maior parte da amostra se encontra dentro dos parâmetros de eutrofia, o que indica um perfil nutricional predominantemente adequado nessa faixa etária. Contudo, observou-se uma presença expressiva de escolares com excesso de peso, revelando um cenário preocupante já nas idades iniciais do ciclo de vida.

O excesso de peso, atualmente, é reconhecido como um dos principais problemas de saúde pública global. Na população infantil, as tendências de sobrepeso e obesidade manifestam-se em idades precoces e em números alarmantes. A prevalência nessa faixa etária cresceu de 8%, na década de 1990, para 20% em 2022, atingindo mais de 390 milhões de crianças e adolescentes com excesso de peso (OMS, 2024). O excesso de peso, caracterizado pelo sobrepeso e obesidade, é uma condição clínica crescente nessa população, influenciada por fatores genéticos, ambientais e nutricionais, que necessitam de investigação e monitoramento frequentes (Papalia; Martorell, 2022).

No Brasil, em 2021, o Ministério da Saúde revelou que 41,2% (9,5 milhões) das crianças acompanhadas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) apresentavam excesso de peso, considerando a prevalência combinada de sobrepeso e obesidade (Brasil, 2021). Um valor consideravelmente acima do presente estudo.

A literatura corrobora com este estudo, pois o estudo de Nazário (2024) evidenciou resultados semelhantes, em que 29,5% das crianças estavam em excesso de peso. Uma revisão bibliográfica (Simões, 2018) que analisou estudos envolvendo quase 200 mil crianças, também apresentou prevalência média de excesso de peso entre 25 e 30% (25,5%).

Em contrapartida, alguns estudos apresentaram valores distantes dos achados desta pesquisa. Um estudo conduzido por Santos (2023), na região Centro-Oeste, com crianças de 5 a 9 anos, encontrou valores de escore Z do IMC de 59,5% das crianças em eutrofia e 34,8% em excesso de peso. Ao comparar com os resultados encontrados nesta pesquisa, observa-se maior proporção de eutrofia (69,7%) e menor prevalência de excesso de peso (28,2%). Esses resultados podem sugerir disparidades, também, entre as diversas regiões do Brasil. Estudos reforçam essa hipótese, como o de Vasconcelos *et al.* (2020), conduzido em estado nordestino, com 50% das crianças em excesso de peso e o de Moreira (2020), na região Sudeste, evidenciando o excesso de peso em 40% da população infantil investigada.

Para um excelente comparativo, utilizou-se o estudo de Caxoeira e Reinicke (2022), também realizado no município de Ibirama-SC, com a mesma amostra do presente estudo. Ao analisar o IMC para idade e o percentual de gordura corporal, observam-se resultados semelhantes entre os dois períodos avaliados. Em relação ao IMC, a frequência de crianças em eutrofia aumentou de 68,1% em 2022 para 69,7% em 2024, enquanto o excesso de peso reduziu de 29,9% para 28,2%, demonstrando estabilidade no estado nutricional ao longo dos anos. Já na análise do percentual de gordura, verificaram-se variações um pouco maiores: a categoria magreza passou de 6,18% para 9,84%, eutrofia de 78,9% para 73,9% e excesso de peso de 14,9% para 16,1%. Essa redistribuição indica uma maior polarização do estado nutricional infantil, com aumento tanto nas faixas abaixo do p15 quanto acima do p85, sugerindo a coexistência de déficits nutricionais e excesso de gordura corporal dentro da mesma população.

A literatura aponta que estudos regionais do estado nutricional revelam disparidades significativas entre localidades, mesmo em faixas etárias semelhantes. Isso sublinha a importância de investigações locais para compreender as particularidades de cada município. Nesse contexto, o ponto forte deste estudo é sua abordagem regional, que permite identificar o perfil nutricional infantil de Ibirama-SC e embasar estratégias mais adequadas ao contexto local.

Em relação aos indicadores utilizados na pesquisa, os resultados encontrados demonstraram que, ao avaliar o estado nutricional pelo escore-Z de IMC, a prevalência de excesso de peso foi de 28,2%, enquanto pela análise do percentual de gordura corporal esse valor foi de 16,19%. Observou-

se ainda que a classificação de eutrofia foi mais frequente pelo %GC (73,96%) em comparação ao IMC-Z (69,7%). Em contrapartida, a prevalência de magreza foi mais elevada quando analisada pelo %GC (9,84%) em relação ao IMC-Z (2,1%). Esses achados indicam que a utilização exclusiva do IMC pode superestimar o excesso de peso e subestimar a magreza, reforçando a importância de associar diferentes métodos de avaliação para uma compreensão mais precisa da composição corporal infantil.

Nesse sentido, uma limitação identificada é que, apesar do uso dos dois indicadores de avaliação, a inclusão de medidas adicionais como a circunferência da cintura (CC) e a razão cintura-quadril (RCQ) poderia complementar a avaliação da composição corporal e auxiliar na identificação precoce de riscos metabólicos (Brasil, 2011), por serem instrumentos mais sensíveis.

Os resultados reforçam a relevância da vigilância alimentar e nutricional, bem como do registro e da análise de dados, para entender o estado nutricional da população e guiar ações eficazes de promoção da saúde. No entanto, esta pesquisa apresenta limitações, especialmente por se tratar de um delineamento transversal, que não permite estabelecer causalidade entre o estado nutricional e seus possíveis determinantes. Para compreender melhor esses resultados, sugere-se que pesquisas futuras incluam a avaliação de fatores como alimentação, nível de atividade física e características do ambiente escolar, permitindo análises mais completas. Ainda assim, os achados têm grande relevância para o município, oferecendo subsídios para o planejamento de políticas públicas locais voltadas à promoção da saúde, prevenção do excesso de peso e fortalecimento de ações de educação nutricional no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou o estado nutricional de crianças de 6 a 9 anos da rede pública municipal de Ibirama-SC. A maioria das crianças encontra-se em eutrofia, indicando um perfil nutricional adequado, de modo geral. Contudo, a presença de uma parcela expressiva de escolares com excesso de peso reforça a importância de ações preventivas voltadas à promoção de hábitos alimentares saudáveis e à prática regular de atividades físicas desde os primeiros anos escolares, de modo a promover um estado nutricional saudável.

Ao comparar os indicadores utilizados, observou-se que o escore-Z de IMC tendeu a superestimar o excesso de peso, enquanto o percentual de gordura corporal apresentou resultados mais equilibrados, identificando também uma proporção maior de crianças em magreza. Essa diferença evidencia a relevância da utilização de múltiplos métodos de avaliação para uma interpretação mais precisa da composição corporal, visto que o IMC, isoladamente, não distingue a massa magra de gordura corporal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Obesidade infantil afeta 3,1 milhões de crianças menores de 10 anos no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2021/junho/obesidade-infantil-afeta-3-1-milhoes-de-criancas-menores-de-10-anos-no-brasil>>. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Orientações para a coleta e análise de dados antropométricos em serviços de saúde: Norma Técnica do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional – SISVAN**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. 76 p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/orientacoes_coleta_analise_dados_antropometricos.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

CAXOEIRA, B.; REINICKE, S.M.R. **Avaliação do estado nutricional dos estudantes de Ibirama**. 2023. 14f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Nutrição – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), [S.L.]. Rio do Sul, 2023.

COELHO, A. A escola é sem dúvida um vetor primordial na prevenção da obesidade, intervindo em nível da educação alimentar e do gosto pela prática de exercício físico. **Revista Interdisciplinar**, v. 12, n. 3, p. 16-26, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7961771.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2025.

HENRIQUES, P. et al.. Políticas de Saúde e de Segurança Alimentar e Nutricional: desafios para o controle da obesidade infantil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 12, p. 4143–4152, dez. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/y4dX4ZdQ9Snvw8hTXPqdQVG/?lang=en>>. Acesso em: 05 nov. 2025.

KAC, G.; CASTRO, IRR DE.; LACERDA, EM DE A.. Estudo Nacional de Alimentação e Nutrição Infantil : evidências para políticas em alimentação e nutrição. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 39, p. e00108923, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/y4dX4ZdQ9Snvw8hTXPqdQVG/?lang=en>>. Acesso em 05 nov. 2025.

KIROLOS, A. *et al.* Malnutrition in early life impairs neurodevelopment, cognition, academic achievement and behaviour in children and adolescents. **medRxiv**, 2022. Disponível em: <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2022.04.11.22273736v1>. Acesso em: 2 out. 2025.

LIMA, R.D.C.S. *et al.* Avaliação da influência do estado nutricional na ocorrência de infecção respiratória aguda em menores de dois anos. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 4, 2021. Disponível em: <<https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/6494>>. Acesso em: 14 abr. 2025.

LOGAN, N. E.; WARD-RITACCO, C. L. O cérebro em desenvolvimento: considerações sobre os efeitos multifatoriais da obesidade, atividade física e bem-estar mental na infância e adolescência. **Children**, v. 9, n. 12, p. 1802, 2022. Disponível em: < <http://mdpi.com/2227-9067/9/12/1802> > Acesso em 18 out. 2025.

MOREIRA, N.B.S. *et al.* Prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças de uma escola da rede privada na cidade de Teresópolis, Rio de Janeiro. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 6, 2020. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/6177/5492>>. Acesso em: 14 abr. 2025.

NAZÁRIO, C. H. B. *et al.* Food consumption and nutritional status of children at a Municipal School in Alfenas/Minas Gerais (MG) . **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 13, n. 6, p. e10813646147, 2024. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/46147>>. Acesso em: 14 abr. 2025.

OMS - Organização Mundial de Saúde. “**Obesity and overweight**”. Organização Mundial de Saúde, 2024. Disponível em: <<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>>. Acesso em: 13 abr. 2025.

OMS - Organização Mundial de Saúde. **Alimentação saudável**. Genebra: Organização Mundial de Saúde, 2020. Disponível em: <<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/healthy-diet>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, B.V.P. dos *et al.* Estado nutricional de crianças de 5 a 9 anos por regional de saúde do estado de Goiás. **Revista Científica da Escola Estadual de Saúde Pública Cândido Santiago**, v. 9, n. 9a1, p. 1–16, 2023. Disponível em: <<https://www.revista.esap.go.gov.br/index.php/resap/article/view/504/268>>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SIMÕES, C.F. *et al.* Prevalência de excesso de peso em crianças e adolescentes brasileiros: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 4, pág. 517–531, jul. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcdh/a/55RspBzPZWB4QMFX4PwZ7VB/?format=html&lang=en>> Acesso em: 18 out. 2025.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento de Nutrologia. Avaliação nutricional da criança e do adolescente: manual de orientação. São Paulo: **Sociedade Brasileira de Pediatria**, 2009. 112 p. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2015/02/manual-aval-nutr2009.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. Desenvolvimento humano. 14. ed. Porto Alegre: **ArtMed**, 2022. E-book. p.289. ISBN 9786558040132. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786558040132/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

VASCONCELOS, S. H. *et al.* Nutritional status assessment of children of a municipal school in Campina Grande-Paraíba. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, p. e127911789, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i1.1789. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1789>>. Acesso em: 14 abr. 2025.

VILARTA, R. Alimentação saudável, atividade física e qualidade de vida. Campinas: **IPES Editorial**, 2007. 229 p. Disponível em: <https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/alimen_saudavel_completo.pdf>. Acesso em 13 abr. 2025.

FORMAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA E EXPANSÃO CIVILIZATÓRIA EUROPEIA: UMA LEITURA A PARTIR DOS CLÁSSICOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Giancarlo Moser¹
Patrícia Pasqualini Philippi²

RESUMO

Este artigo analisa a formação de fenômenos culturais no Brasil a partir do processo de expansão civilizatória europeia, iniciada no século XVI. Partindo de uma perspectiva histórica e sociológica, o trabalho investiga como o contato, o conflito e a fusão entre a matriz cultural portuguesa, as culturas indígenas autóctones e as tradições africanas forjaram uma realidade cultural singular e complexa. O objetivo é demonstrar que a cultura brasileira não é um mero apêndice ou reflexo da cultura europeia, mas sim o resultado de um processo dinâmico de resistência, adaptação e sincretismo. A análise recorre a bibliografias clássicas da sociologia, antropologia e história para fundamentar suas assertivas, destacando a violência do projeto colonial, a resignificação de elementos culturais e a lenta emergência de uma identidade nacional problemática e mista.

Palavras-chave: Cultura Brasileira. Expansão Europeia. Sincretismo;. Colonialismo. Identidade Nacional.

ABSTRACT

This article analyzes the formation of cultural phenomena in Brazil as a result of the European civilizational expansion that began in the sixteenth century. From a historical and sociological perspective, it examines how contact, conflict, and fusion among the Portuguese cultural matrix, Indigenous autochthonous cultures, and African traditions forged a unique and complex cultural reality. The main objective is to demonstrate that Brazilian culture is not merely an appendix or reflection of European culture, but rather the outcome of a dynamic process of resistance, adaptation, and syncretism. The analysis draws on classical sociological, anthropological, and historical literature to support its arguments, emphasizing the violence inherent in the colonial project, the re-signification of cultural elements, and the gradual emergence of a hybrid and problematic national identity.

Keywords: Brazilian Culture. European Expansion. Syncretism. Colonialism. National Identity.

1 INTRODUÇÃO

A expansão marítima e comercial europeia, a partir do século XV, configurou-se como um dos mais significativos pontos de inflexão na história global, não apenas pela ampliação das rotas de navegação e pela inserção de novos territórios no circuito mercantil internacional, mas sobretudo por instaurar um projeto civilizatório de alcance planetário, fundado em assimetrias de poder e em uma epistemologia eurocêntrica. O “descobrimento” do território que viria a constituir o Brasil, em 1500, deve, portanto, ser compreendido não como um evento isolado, mas como parte constitutiva de um

¹ Graduado em História (UFSC), licenciado em Sociologia (UFSC) e em Administração (UNIasselvi). Especialista em Cultura e Idioma (Università di Trento) e em Educação (Celer). Mestre e Doutor em Gestão de Turismo (UNIVALI) e Doutor em Ciências Sociais (UAV). Pós-doutor em História da Educação (FGV/CPDOC) e em Administração (PPGA/UNISUL). Professor titular e coordenador de Educação a Distância da UNISUL, com atuação na graduação, pós-graduação e pesquisa, autor de livros e artigos científicos, e avaliador do MEC/INEP.

² Graduada em Direito pela UNIDAVI. Especialista em Direito Constitucional, Direito Penal e Processual Penal, e Direito Processual Civil (UNIDAVI). MBA em Administração Acadêmica e Universitária (Faculdade Arnaldo/Carta Consulta). Mestre e Doutora em Ciências Jurídicas pela UNIVALI. Professora da UNIDAVI desde 2004, atuando nas áreas de Direito Penal e Processual, e coordenadora do projeto de pesquisa em Direito Penal Crítico.

processo estruturante do sistema-mundo moderno-colonial, que reconfigurou territórios, culturas e modos de existência.

O espaço colonial brasileiro converteu-se, desde os primórdios, em um laboratório de encontros e desencontros civilizatórios, marcados por violência fundadora, imposições simbólicas e resistências culturais. A chegada dos colonizadores portugueses implicou não apenas a ocupação geopolítica do território, mas também a introdução de uma gramática cultural baseada em sua língua, religião, valores jurídicos e instituições políticas, sobrepondo-se às diversas cosmologias indígenas e, posteriormente, às tradições africanas trazidas pela diáspora forçada. O Brasil, assim, emergiu como um espaço privilegiado para observar as dinâmicas de dominação, resistência e sincretismo que moldariam, de forma complexa e duradoura, sua formação social e cultural.

Este artigo parte da premissa de que a cultura brasileira não se limita a reproduzir modelos europeus nem pode ser interpretada como resultado de uma mera justaposição harmônica entre matrizes étnico-culturais. Ao contrário, trata-se de uma construção histórica marcada por disputas simbólicas, reconfigurações forçadas e apropriações criativas, nas quais indígenas, africanos e europeus desempenharam papéis profundamente assimétricos, mas decisivos para a formação de um *ethos* nacional singular.

Ao enfatizar a dimensão conflitiva da formação cultural brasileira, pretende-se não apenas descrever os impactos do colonialismo europeu, mas também problematizar as estratégias de resistência e ressignificação que emergiram dos grupos subalternizados. Assim, contribui-se para a compreensão das raízes históricas das desigualdades e hibridismos culturais que permeiam o Brasil contemporâneo, revelando a persistência de estruturas coloniais que se transmutam e se atualizam ao longo do tempo.

A metodologia adotada é qualitativa, baseada em revisão bibliográfica de autores clássicos e canônicos das ciências sociais brasileiras e estrangeiras, cujas obras oferecem interpretações fundamentais e consolidaram o campo de estudos sobre a formação nacional. Serão mobilizados pensadores como Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Roger Bastide, cujas reflexões, embora por vezes antagônicas, iluminam as múltiplas facetas do processo em tela. A relevância do tema reside na necessidade de compreender as raízes históricas da complexidade cultural brasileira, contribuindo para desnaturalizar visões estereotipadas e para evidenciar o caráter construído e conflituoso de nossa identidade.

No delineamento teórico deste estudo, optou-se por mobilizar autores clássicos das ciências sociais brasileiras, tais como Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior e Roger Bastide, cujas obras constituem referenciais estruturantes para a compreensão dos processos históricos, sociais e culturais que conformaram a identidade nacional. Essas interpretações clássicas, embora marcadas por diferentes perspectivas metodológicas e epistemológicas, oferecem um arcabouço robusto para a análise da formação da sociedade brasileira no contexto da expansão civilizatória europeia, permitindo examinar as interações entre dominação colonial, resistência cultural e construção de identidades coletivas.

Tal escolha metodológica não implica desconhecimento ou desconsideração da relevância das contribuições de autores e correntes contemporâneas, entre os quais se destacam Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Homi Bhabha, Kabengele Munanga e Lilia Schwarcz, que ampliaram e tensionaram os marcos interpretativos tradicionais, incorporando discussões sobre colonialidade do poder, epistemologias de fronteira, hibridismo cultural, raça, identidades e disputas simbólicas no

espaço público. Pelo contrário, reconhece-se a importância desses aportes teóricos para a análise das dinâmicas socioculturais contemporâneas.

No entanto, a presente investigação opta deliberadamente por ancorar-se no pensamento clássico, com o propósito de revisitar criticamente os fundamentos interpretativos que moldaram o campo das ciências sociais no Brasil ao longo do século XX. Essa decisão busca, de um lado, assegurar uma leitura sistemática dos principais paradigmas formadores da reflexão nacional sobre cultura, identidade e modernidade; de outro, pretende criar condições analíticas sólidas para, em estudos futuros, articular esses referenciais fundacionais às abordagens contemporâneas que problematizam a persistência da colonialidade e de suas expressões simbólicas no presente.

Trata-se de um recorte teórico consciente e estratégico, voltado a iluminar a gênese de categorias e interpretações que, mesmo diante dos avanços críticos mais recentes, continuam a exercer influência significativa na forma como se compreende a formação histórica e cultural do Brasil.

2 O PROJETO CIVILIZATÓRIO EUROPEU E A VIOLÊNCIA FUNDADORA

A chegada dos portugueses às costas brasileiras não foi um evento neutro. Ela foi a ponta de lança de um projeto claro de dominação e exploração, sustentado por uma visão de mundo etnocêntrica. A “civilização” era um conceito operacional que justificava a subjugação de povos considerados “bárbaros” ou “primitivos”. A Carta de Pero Vaz de Caminha já evidencia esse olhar, mesclando a descrição curiosa da nudez e dos costumes indígenas com a imediata asserção da necessidade de catequização e de aproveitamento econômico da terra, nas suas próprias palavras:

Ali veríeis galantes, pintados de preto e vermelho, e quartejados, assim pelos corpos como pelas pernas, que, certo, assim pareciam bem. Também andavam entre eles quatro ou cinco mulheres, novas, que assim nuas, não pareciam mal. Entre elas andava uma, com uma coxa, do joelho até o quadril e a nádega, toda tingida daquela tintura preta; e todo o resto da sua cor natural. Outra trazia ambos os joelhos com as curvas assim tintas, e também os colos dos pés; e suas vergonhas tão nuas, e com tanta inocência assim descobertas, que não havia nisso desvergonha nenhuma. Todos andam rapados até por cima das orelhas; assim mesmo de sobrancelhas e pestanas. Trazem todos as testas, de fonte a fonte, tintas de tintura preta, que parece uma fita preta da largura de dois dedos. (CAMINHA, Pero de Vaz.)

Conforme analisa Caio Prado Júnior (1942) em *Formação do Brasil Contemporâneo*, a colonização portuguesa na América teve um sentido fundamentalmente mercantil: a colônia existia para fornecer gêneros tropicais ao mercado europeu, dentro do esquema do antigo sistema colonial:

Realmente a colonização portuguesa na América não é um fato isolado, a aventura sem precedente e sem seguimento de uma determinada nação empreendedora; ou mesmo uma ordem de acontecimentos, paralela a outras semelhantes, mas independente delas. É apenas a parte de um todo, incompleto sem a visão deste todo. Incompleto que se disfarça muitas vezes sob noções de fato isolado.(...) A expansão marítima dos países da Europa, depois do séc. XV, expansão de que o descobrimento e colonização da América constituem o capítulo que particularmente nos interessa aqui, se origina de simples empresas comerciais levadas a efeito pelos navegadores daqueles países. Deriva do desenvolvimento do comércio continental europeu, que até o séc. XIV é quase unicamente terrestre, e limitado, por via marítima, a uma mesquinha navegação costeira de cabotagem. (Prado Júnior, p. 14-15, 1942).

Este “sentido da colonização” – a produção para o mercado externo – moldou todas as estruturas sociais, políticas e culturais que aqui se ergueriam. A grande propriedade monocultora e a escravidão massiva foram os pilares desse sistema, criando uma sociedade profundamente hierarquizada e violenta.

A imposição da cultura europeia se deu por meio de mecanismos variados e coercitivos. A catequese, conduzida inicialmente por jesuítas, foi um instrumento poderoso de aculturação forçada dos povos indígenas, visando não apenas a conversão religiosa, mas a destruição de suas cosmovisões e a disciplinamento de seus corpos para o trabalho.

A língua portuguesa foi imposta como idioma oficial, suplantando as centenas de línguas nativas. As instituições jurídicas, políticas e educacionais eram réplicas imperfeitas, mas funcionais, do modelo metropolitano.

Nesse contexto, a violência foi um elemento constitutivo e não acidental. O genocídio indígena, a diáspora africana através do tráfico negreiro e a brutalidade da escravidão foram a base material sobre a qual a “civilização” europeia se ergueu nos trópicos. Como bem apontou Florestan Fernandes (1972) em *O Negro no Mundo dos Brancos*, a ordem social escravocrata criou uma barreira intransponível para a integração do negro, relegando-o a uma condição de objeto e, posteriormente, a uma cidadania de segunda classe, cujos efeitos perduram. Para ele:

É mister que se saiba clara, honesta e convictamente o que tem banido – e continuará a banir – a equidade nas relações entre brancos, negros e mestiços. A chamada ‘tradição cultural brasileira’ possui muitos elementos favoráveis à constituição de uma verdadeira democracia racial (Fernandes, 1972, p. 40).

A análise de Florestan Fernandes evidencia que a persistência das desigualdades raciais no Brasil não decorre de um passado distante, estanque ou meramente histórico, mas de estruturas sociais, econômicas e culturais profundamente enraizadas que continuam a operar e a moldar as relações sociais no presente (FERNANDES, 1972).

3 SINCRETISMO E RESISTÊNCIA: A FORJA DE UMA CULTURA HÍBRIDA

A imposição do projeto civilizatório europeu sobre o território colonial brasileiro não se deu de forma unilateral nem absoluta. Embora marcada por coerção, violência simbólica e estratégias sistemáticas de apagamento cultural, a relação entre culturas dominantes e subalternizadas produziu **zonas de negociação, reapropriação e invenção**. Nesse sentido, o sincretismo cultural deve ser entendido não como um fenômeno passivo ou conciliatório, mas como um **processo ativo de resistência e recriação de identidades**, no qual grupos subalternizados mobilizaram seus repertórios simbólicos para sobreviver, afirmar-se e reinventar-se.

O sincretismo³ é flagrante. As religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda,

³ Sincretismo é o processo de fusão e recomposição de elementos culturais distintos, resultando em novas formas simbólicas e práticas sociais. No Brasil, surgiu principalmente do encontro entre tradições indígenas, africanas e europeias, dando origem a manifestações híbridas na religião, música, culinária e outras expressões culturais. Trata-se de um fenômeno

sobreviveram à perseguição ao associar seus orixás, voduns e inquices aos santos católicos. Iansã tornou-se Santa Bárbara, Oxóssi é São Sebastião. Esse processo, longe de representar uma simples capitulação, foi uma estratégia de resistência cultural que permitiu a preservação de cosmologias, rituais e uma visão de mundo profundamente africana sob um disfarce católico. Roger Bastide (1971), em *As Religiões Africanas no Brasil*, dedicou-se a estudar minuciosamente como essas religiões não apenas sobreviveram, mas se reorganizaram e floresceram, constituindo-se em autênticos “quilombos mentais”:

A religião africana [...] secretou, de algum modo, como um animal vivo, sua própria concha; suscitou grupos originais, ao mesmo tempo semelhantes e todavia diversos dos agrupamentos africanos. O espírito não pode viver fora da matéria e, se essa lhe falta, ele faz uma nova. (Bastide, 1971, p. 32).

A cultura material e as expressões artísticas também são testemunhas dessa fusão. A culinária brasileira é um exemplo paradigmático: a mandioca, de origem indígena; o dendê e o coco, de origem africana; e técnicas de preparo portuguesas se amalgamaram para criar pratos nacionais como a feijoada, o vatapá e o acarajé:

[...] Pois a verdade parece ser realmente esta: a das nossas preferências de paladar serem condicionadas, nas suas expressões específicas pelas sociedades a que pertencemos, pelas culturas de que participamos, pelas ecologias em que vivemos os anos decisivos da nossa existência (Freyre, 1969, p. 44).

Na música, os ritmos africanos se mesclaram à harmonia e aos instrumentos europeus, gerando gêneros como o samba, o maxixe e, posteriormente, a bossa nova.

Sérgio Buarque de Holanda (1936), em *Raízes do Brasil*, oferece uma chave interpretativa importante para entender esse processo ao cunhar o conceito de “homem cordial”. Para ele, a formação social brasileira, marcada pelo patriarcalismo rural, privilegiou as relações de afeto e proximidade em detrimento da impessoalidade das instituições. Essa “cordialidade” pode ser lida também como uma abertura para a miscigenação e para a incorporação de elementos culturais diversos, ainda que dentro de um quadro de profunda desigualdade.

4 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL: ENTRE O EUROPEU E O BRASILEIRO

Aos poucos, ao longo dos séculos, foi se gestando uma consciência – ainda que difusa e elitista – de uma identidade cultural distinta da portuguesa. O Barroco mineiro, com Aleijadinho, e a literatura dos árcades, como Tomás Antônio Gonzaga, já apontavam para a emergência de um sentimento nativista e para a incorporação de elementos locais na arte.

O Romantismo do século XIX foi crucial para a construção de um ideário nacional. Autores como José de Alencar buscaram criar um passado heroico e mitológico para a nação, elegendo o indígena como símbolo fundador (como em *O Guarani* e *Iracema*). No entanto, tratava-se de um índio idealizado, construído sob a ótica do colonizador e dos intelectuais do período, um “bom selvagem” romantizado, desprovido de sua complexidade histórica, social e cultural. Essa representação não correspondia à diversidade real dos povos originários, mas a uma imagem simbólica que servia a projetos políticos, ideológicos e culturais específicos — seja para justificar a colonização, seja para forjar uma identidade nacional conciliatória e harmoniosa, apagando conflitos e resistências que marcaram profundamente a formação do país. que pouco tinha a ver com a realidade dos povos originários. Essa foi uma forma de a elite letrada, de formação europeia, tentar resolver a tensão entre a herança civilizatória europeia e a realidade tropical mestiça, criando uma mitologia de origem que fosse aceitável.

Gilberto Freyre, em *Casa-Grande & Senzala*, propôs uma interpretação revolucionária para a sua época. Ele celebrou a mestiçagem como o elemento definidor da sociedade brasileira, argumentando que a plasticidade do colonizador português e a configuração da família patriarcal permitiram uma intensa fusão racial e cultural, que resultaria em uma “democracia racial” (FREYRE, 1933). Embora sua tese tenha sido amplamente criticada posteriormente por mascarar o racismo e a violência estrutural da sociedade brasileira (como fizeram Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro), seu trabalho teve o mérito incontestável de colocar a mestiçagem no centro do debate sobre a identidade nacional.

Darcy Ribeiro (1995), em *O Povo Brasileiro*, sintetiza muitas dessas discussões ao definir a formação do Brasil como um processo de “transfiguração étnica”, no qual os diferentes contingentes populacionais — indígenas, africanos e europeus — foram “desinstitucionalizados” de suas culturas originais e compelidos a se recompor em um novo ethos, o *ethos nacional*, marcado pela dor, pela luta, mas também por uma extraordinária capacidade de invenção. Essa leitura ultrapassa a ideia de simples mestiçagem biológica ou de convivência harmônica entre grupos, ressaltando a violência fundante do processo colonizador e a assimetria de poder que moldou as bases sociais, econômicas e simbólicas do país:

Não somos e ninguém nos toma como extensões de branquitudes, dessas que se acham a forma mais normal de se ser humano. Nós não. Temos outras pautas e outros modos tomados de mais gentes. O que, é bom lembrar, não nos faz mais pobres, mas mais ricos de humanidades, quer dizer, mais humanos. Essa nossa singularidade bizarra esteve mil vezes ameaçada, mas afortunadamente conseguiu consolidar-se. Inclusive quando a Europa derramou multidões de imigrantes que acolhemos e até o grande número de orientais adventícios que aqui se instalaram. Todos eles, ou quase todos, foram assimilados e abasileirados. (Ribeiro, 1995, p. 66).

Ao enfatizar a dimensão conflitiva dessa formação, Darcy Ribeiro revela que o Brasil não nasceu de uma síntese pacífica, mas de uma reorganização forçada e profundamente desigual, em que culturas foram fragmentadas, submetidas e, ao mesmo tempo, reinventadas. Essa tensão dialética entre dominação e resistência produziu uma sociedade de múltiplas camadas identitárias, nas quais se entrelaçam heranças indígenas, africanas e europeias de maneira dinâmica e complexa.

O resultado foi a constituição de um povo dotado de uma impressionante plasticidade cultural

- capaz de criar novas formas de expressão, religiosidade, sociabilidade e modos de existência —, mas também atravessado por estruturas de exclusão e hierarquização racial que perduram até hoje. Assim, a noção de “transfiguração étnica” proposta por Darcy Ribeiro permite compreender não apenas a formação histórica da sociedade brasileira, mas também os mecanismos de resistência, adaptação e criação que constituem a base de sua identidade coletiva.

A fim de sistematizar as contribuições teóricas mobilizadas, apresenta-se a seguir um quadro analítico que sintetiza as principais interpretações dos autores clássicos sobre a formação cultural brasileira.

Quadro 1 – Síntese analítica das interpretações clássicas sobre a formação cultural brasileira.

Autor	Obra principal	Categoria analítica central	Interpretação da formação brasileira	Contribuição para o artigo
Caio Prado Júnior	<i>Formação do Brasil Contemporâneo</i>	Sentido da colonização	Colonização orientada pelo interesse mercantil externo; estrutura econômica determina a organização social e cultural	Fundamenta a ideia de que a cultura brasileira nasce subordinada a um projeto econômico colonial
Sérgio Buarque de Holanda	<i>Raízes do Brasil</i>	Homem cordial / patrimonialismo	Formação social marcada por relações pessoais e afetivas, com baixa institucionalização	Explica a plasticidade cultural e a permeabilidade às influências externas
Gilberto Freyre	<i>Casa-Grande & Senzala</i>	Mestiçagem / patriarcalismo	Ênfase na fusão racial e cultural entre europeus, africanos e indígenas	Introduz o sincretismo como elemento estruturante da identidade brasileira
Florestan Fernandes	<i>O Negro no Mundo dos Brancos</i>	Estrutura racial / exclusão	Critica a ideia de democracia racial; evidencia desigualdades estruturais persistentes	Reforça a dimensão de conflito e desigualdade na formação cultural
Darcy Ribeiro	<i>O Povo Brasileiro</i>	Transfiguração étnica	Formação do povo brasileiro como resultado de desestruturação e recomposição cultural	Sintetiza a ideia de identidade híbrida, marcada por dor e invenção
Roger Bastide	<i>As Religiões Africanas no Brasil</i>	Sincretismo religioso / resistência	Religiões afro-brasileiras como espaços de recriação cultural e resistência simbólica	Sustenta a interpretação do sincretismo como estratégia ativa de resistência

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos fenômenos culturais no Brasil à luz da expansão civilizatória europeia revela um processo muito mais complexo do que uma simples transposição de modelos. Revela uma história de dominação e violência, mas também de resiliência e criatividade cultural. A cultura brasileira não é uma cópia imperfeita da portuguesa, nem um amálgama harmonioso de “três raças”. Ela é o produto de um longo e doloroso processo histórico, no qual o projeto civilizatório europeu, ao tentar se impor, foi constantemente desviado, reinterpretado e negado pelas culturas que subjugou.

O sincretismo religioso, a mestiçagem cultural, a culinária, a música e a própria língua portuguesa falada no Brasil, enriquecida por contribuições indígenas e africanas, são testemunhos dessa dinâmica. A identidade nacional que daí emerge é, portanto, problemática, contraditória e em constante construção. Ela carrega as marcas do trauma colonial, mas também a força vital daqueles

que, mesmo sob o jugo da escravidão e da exclusão, souberam criar novas formas de existir e de expressar sua humanidade.

No entanto, dentro dessas relações assimétricas de poder, a resistência cultural e a adaptação criativa emergiram como dinâmicas centrais. Povos indígenas e africanos encontraram formas de preservar, reinterpretar e fundir seus elementos culturais com aqueles impostos pela ordem colonial. Disso surgiram formas culturais distintivas no Brasil - sincretismo religioso, novas formas linguísticas, práticas artísticas híbridas e rituais sociais singulares - que não podem ser reduzidas a um simples reflexo da cultura europeia.

Com o tempo, esses processos produziram uma matriz cultural marcada tanto pela tensão quanto pela criatividade. A identidade brasileira se desenvolveu no entrelaçamento entre dominação e resistência, apagamento e reinvenção. Os fenômenos culturais resultantes revelam uma sociedade construída sobre uma base histórica complexa e dinâmica: a herança indígena, a resiliência africana e o poder colonial europeu. Compreender essa complexidade é essencial para analisar o Brasil contemporâneo, uma vez que muitas das desigualdades, práticas culturais e narrativas simbólicas que estruturam seu tecido social hoje têm origem nesse encontro histórico. Assim, os fenômenos culturais que definem o Brasil são inseparáveis do longo e contínuo legado da expansão civilizatória europeia.

REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger. *As Religiões Africanas no Brasil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta a El-Rei Dom Manuel sobre o achamento do Brasil (1500)*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional Digital do Brasil. Disponível em: <https://www.bndigital.bn.gov.br/artigos/carta-de-pero-vaz-de-caminha/>. Acesso em: 12 out. 2025.

FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

_____. **Açúcar**: em torno da etnografia, da história e da sociologia do doce no Nordeste canavieiro do Brasil. 2ª Ed. aumentada. Rio de Janeiro: Instituto do Açúcar e do Alcool, 1969. (Coleção Canavieira n. 2).

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo** - Colônia. São Paulo: Editora Brasiliense, 1942.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL E DECOLONIAL: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cristina Regiane Marangoni¹
Paula Fernanda Silva Tomazoni²
Karina de Jesus³

RESUMO

O presente trabalho, de abordagem qualitativa, tem como objetivo analisar teses e dissertações que abordam a formação docente na perspectiva intercultural e decolonial, identificando suas principais tendências teóricas e contribuições para a Educação Básica. Para tanto, realizou-se um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) buscando responder à seguinte questão: como as produções acadêmicas abordam a formação docente na perspectiva intercultural e decolonial na Educação Básica? A investigação mostra-se relevante por possibilitar a sistematização do conhecimento produzido sobre a temática, contribuindo para a identificação de tendências, contribuições teóricas e metodológicas e aspectos ainda pouco explorados nesse campo de estudos. A análise de cinco teses e duas dissertações evidenciou avanços na incorporação das perspectivas intercultural e decolonial às discussões sobre formação docente, mas também revelou a necessidade de ampliação das pesquisas voltadas à Educação Básica.

Palavras-chave: Decolonialidade. Educação Básica. Formação de Professores. Interculturalidade.

ABSTRACT

This qualitative study aims to analyze theses and dissertations that address teacher education from an intercultural and decolonial perspective, identifying their main theoretical trends and contributions to Basic Education. A survey of the CAPES Catalog of Theses and Dissertations was conducted to address the following research question: How do academic works approach teacher education from an intercultural and decolonial perspective in Basic Education? This study is relevant because it contributes to the systematization of knowledge produced on the subject, enabling the identification of theoretical and methodological trends, contributions, and aspects that remain underexplored in this field of research. The analysis of five doctoral theses and two master's dissertations revealed advances in the incorporation of intercultural and decolonial perspectives into discussions on teacher education, while also highlighting the need to expand research focused on Basic Education.

Keywords: Decoloniality. Basic Education. Teacher Education. Interculturality.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem ocupado lugar central nos debates educacionais contemporâneos, especialmente diante das demandas por práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural presente nas sociedades atuais. No contexto da Educação Básica, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que a escola se constitui como espaço de interação entre diferentes sujeitos, culturas e formas de compreender o mundo. Nesse cenário, pensar

¹ Mestre em Educação. Docente no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí UNIDAVI. E-mail: cristina.marangoni@unidavi.edu.br

² Mestre em Educação. Docente no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí UNIDAVI. E-mail: paulatomazoni@unidavi.edu.br

³ Mestre em Educação. Docente no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí UNIDAVI. E-mail: karina.jesus@unidavi.edu.br

a formação docente implica refletir não apenas sobre aspectos técnicos e metodológicos do ensino, mas também sobre os pressupostos epistemológicos, políticos e culturais que orientam os processos educativos.

Entre as perspectivas que vêm contribuindo para esse debate, destacam-se a interculturalidade e a decolonialidade. Ambas possibilitam problematizar desigualdades historicamente produzidas e reproduzidas nos espaços educativos, ao mesmo tempo em que defendem a valorização de saberes, experiências e formas de conhecimento tradicionalmente marginalizadas. Assim, a formação docente passa a ser compreendida como um espaço estratégico para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade cultural e com a valorização da diversidade de saberes.

Nessa direção, a interculturalidade não pode ser reduzida à simples convivência entre culturas distintas. Trata-se de uma perspectiva que busca promover relações dialógicas e equitativas entre diferentes grupos sociais, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da vida coletiva. Conforme Walsh (2019), a interculturalidade configura-se como um projeto político, social e epistemológico voltado à construção de relações mais justas entre diferentes saberes e culturas, especialmente a partir das experiências de grupos historicamente subalternizados. Tal compreensão amplia a concepção de formação docente, deslocando-a de uma perspectiva centrada na transmissão de conteúdos para outra comprometida com o diálogo, o reconhecimento das diferenças e a construção coletiva do conhecimento.

No contexto brasileiro, a discussão sobre formação docente intercultural encontra respaldo em importantes marcos legais. A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº

11.645/2008, ao instituírem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, evidenciam a necessidade de revisão de práticas curriculares historicamente orientadas por referenciais eurocêntricos. Associadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, essas normativas reforçam a responsabilidade da formação inicial e continuada de professores na construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e enfrentem diferentes formas de discriminação e exclusão (Brasil, 2003; 2008).

Entretanto, a efetivação dessas propostas exige mais do que a inserção de novos conteúdos nos currículos. Ela demanda uma reflexão crítica sobre as formas de produção e legitimação do conhecimento que historicamente estruturam os sistemas educacionais. É nesse ponto que o pensamento decolonial oferece contribuições significativas para a compreensão da formação docente.

Autores como Quijano (2005), Mignolo (2008) e Walsh (2014) demonstram que as marcas do colonialismo permanecem presentes nas sociedades contemporâneas por meio da colonialidade do poder e da colonialidade do saber. Essas formas de colonialidade influenciam não apenas as relações sociais, mas também os critérios utilizados para definir quais conhecimentos são considerados legítimos e quais permanecem invisibilizados nos espaços educativos.

Ao afirmar que “todo conhecimento é situado e marcado por sua geopolítica e corpo-política” (Mignolo, 2008, p. 303), o autor questiona a ideia de neutralidade epistemológica e evidencia que a produção do conhecimento está vinculada a contextos históricos, culturais e políticos específicos. Essa reflexão torna-se particularmente relevante para a formação docente, uma vez que permite problematizar currículos e práticas pedagógicas fundamentados na universalização de experiências e saberes produzidos a partir de referenciais hegemônicos.

Em diálogo com essa perspectiva, Walsh (2014, p. 97) afirma que a interculturalidade crítica se materializa em “práticas insurgentes de investigação”. A autora destaca a necessidade de deslocar

os centros tradicionais de produção do conhecimento e de reconhecer a legitimidade de saberes produzidos nos territórios, nas experiências coletivas e nas lutas sociais. Dessa forma, a formação docente orientada por perspectivas interculturais e decoloniais implica a construção de processos

formativos capazes de promover o diálogo entre diferentes epistemologias e de questionar hierarquias historicamente estabelecidas.

Ao analisar as contribuições de Quijano para esse debate, Salvatore (2006, p. 132) ressalta que um dos maiores méritos de sua obra foi “abrir o caminho e estabelecer os fundamentos para a exploração da colonialidade no terreno do conhecimento e da subjetividade”. Tal compreensão evidencia que as discussões sobre formação docente ultrapassam questões estritamente pedagógicas, envolvendo também reflexões sobre poder, cultura e produção de conhecimento.

Nessa mesma direção, Fleuri (2017) compreende a interculturalidade crítica como um projeto intrinsecamente decolonial, uma vez que busca enfrentar os mecanismos históricos de exclusão que sustentam as desigualdades sociais e culturais. A articulação entre interculturalidade e decolonialidade permite compreender a formação docente como um campo de disputas epistemológicas e políticas, no qual se tornam centrais o reconhecimento da diversidade e a valorização de diferentes formas de conhecimento.

A construção dessa perspectiva exige que os processos formativos sejam orientados por uma prática crítica e reflexiva. Nesse sentido, a epistemologia da práxis proposta por Ghedin (2012) oferece contribuições importantes para pensar a formação docente. Para o autor, a reflexão crítica não constitui um momento separado da ação, mas um elemento constitutivo da própria prática educativa. Refletir criticamente implica compreender a realidade em sua dimensão histórica e social e assumir posicionamentos diante dos desafios que emergem da prática pedagógica.

Trata-se, portanto, de uma consciência-práxis que articula teoria e prática em um movimento contínuo de reflexão e transformação. Como afirma Ghedin (2012, p. 152), “teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade”. Essa compreensão contribui para pensar a formação docente como um processo que ultrapassa a aquisição de conhecimentos técnicos, envolvendo também a construção de uma postura ética, política e crítica diante da realidade educacional.

A valorização da pluralidade de saberes defendida pelas perspectivas interculturais e decoloniais aproxima-se da concepção dialógica da linguagem

desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin. A partir dessa perspectiva, os processos educativos são compreendidos como espaços de interação entre diferentes vozes, experiências e visões de mundo. A educação, portanto, não se constitui de forma monológica, mas por meio do diálogo permanente entre sujeitos social e historicamente situados.

Nesse sentido, Bakhtin (1998) afirma que:

Em cada momento de sua formação a linguagem diferencia-se não apenas em dialetos linguísticos, no sentido exato da palavra (formalmente por índices linguísticos, basicamente por fonéticos), mas, o que é essencial, em línguas sócioideológicas: sócio-grupais, ‘profissionais’, ‘de gênero’, de geração, etc. a própria língua literária, sob este ponto de vista, constitui somente uma das línguas do plurilinguismo e ela mesma por sua vez estratifica-se em linguagens (de gêneros, de tendências, etc.). E esta estratificação e contradições reais não são apenas a estática da vida da língua, mas também a sua dinâmica: a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se: ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças

centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológico e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. (Bakhtin, 1998, p. 82).

A reflexão bakhtiniana contribui para compreender que a formação docente se realiza no encontro entre diferentes discursos, culturas e experiências sociais. Essa compreensão aproxima-se dos pressupostos interculturais e decoloniais ao reconhecer a pluralidade como elemento constitutivo dos processos educativos e ao questionar perspectivas homogêneas de conhecimento e formação.

Dessa forma, os referenciais da interculturalidade crítica, da decolonialidade, da práxis e do dialogismo oferecem importantes ferramentas analíticas para compreender como a formação docente vem sendo discutida na produção acadêmica brasileira. A partir desses referenciais, torna-se possível analisar de que modo as pesquisas abordam a valorização de epistemologias plurais, a crítica à colonialidade do saber e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural presente na Educação Básica.

Diante desse contexto, o presente estudo busca responder à seguinte questão: como as produções acadêmicas abordam a formação docente na perspectiva intercultural e decolonial na Educação Básica? Para responder a esse questionamento,

tem como objetivo analisar teses e dissertações que abordam a formação docente na perspectiva intercultural e decolonial, identificando suas principais tendências teóricas e contribuições para a Educação Básica.

Embora as discussões sobre interculturalidade, decolonialidade e formação docente tenham se ampliado nas últimas décadas, ainda são necessários estudos que permitam compreender como essas perspectivas vêm sendo abordadas na produção acadêmica voltada à Educação Básica. O mapeamento dessas produções possibilita identificar tendências investigativas, referenciais teóricos mobilizados, contribuições e lacunas presentes nesse campo de conhecimento.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa foi de natureza qualitativa, considerando que essa abordagem busca compreender fenômenos sociais em sua complexidade, a partir da interpretação de contextos, significados e relações. A investigação foi realizada no portal do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando-se a frase descritora “Formação de Professores em Perspectiva Intercultural e Decolonial para Educação Básica”, com recorte temporal correspondente aos últimos dez anos.

A busca inicial resultou em nove trabalhos, sendo cinco teses e quatro dissertações. Entre esses estudos, apenas um apresentava explicitamente a expressão “Educação Básica” no título. Contudo, a leitura dos resumos permitiu identificar que sete trabalhos guardavam relação com a temática investigada, totalizando cinco teses e duas dissertações que compuseram o corpus de análise.

Como critérios de inclusão, foram selecionados trabalhos que abordavam a formação de professores em articulação com as perspectivas intercultural e/ou decolonial, mesmo quando o termo “Educação Básica” não estivesse explicitado no título. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados estudos em que o foco principal estivesse voltado a outras temáticas, como currículo,

ensino de História ou educação escolar indígena, sem relação direta com o objeto desta investigação.

Os resultados do levantamento evidenciam que a discussão sobre formação docente em perspectiva intercultural e decolonial nem sempre é apresentada de forma diretamente associada à Educação Básica nos títulos das produções acadêmicas, tornando necessária a análise dos resumos para a identificação de estudos alinhados ao objeto desta pesquisa.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As teses e dissertações selecionadas para esta revisão, por apresentarem relação com a temática da formação de professores na perspectiva intercultural e decolonial para a Educação Básica, estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Teses e Dissertações sobre a Formação de Professores em Perspectiva Intercultural e Decolonial para Educação Básica.

Autor/ano	Tese/dissertação	Título	Objetivo	Metodologia
Gondim (2019)	Tese	História de um Bordado: Saberes Populares Como Temas Geradores De Uma Educação Cts Na Formação De Professores De Química.	Desenvolver um projeto de educação CTS na formação de professores de ciências, fundamentada nos saberes populares como temas geradores e articulada às perspectivas freiriana, da interculturalidade crítica e da decolonialidade, visando promover uma prática pedagógica libertadora e crítica.	Caráter participativo e a pesquisa participante Abordagem qualitativa, baseada nas técnicas de pesquisa bibliográfica e de análise de documentos.
Libório (2022)	Tese	Educação Escolar Quilombola: currículos de formação inicial de professores em uma Instituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, ressignificando olhares	Investigar de que modo as concepções sobre a Educação Escolar Quilombola, enquanto modalidade da Educação Básica voltada aos povos e comunidades quilombolas, são evidenciadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do IFSP e se se materializam nos currículos ao longo da formação acadêmica, numa perspectiva crítica e decolonial.	Abordagem qualitativa, baseada nas técnicas de pesquisa bibliográfica e de análise de documentos.
Liston (2023)	Tese	A temática étnico-racial no Ensino Fundamental: percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas antirracistas	Analisar a percepção do/as docentes negros/as sobre as práticas pedagógicas antirracistas que têm sido utilizadas na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS), para contribuir no enfrentamento ao racismo.	Prática de entrevista semiestruturada, pesquisa de campo
Nascimento (2023)	Tese	Da Terra Indígena Araribá para Além da Sala de Aula: por um “onhombo’e rapé” e uma escutatória-dialogal na formação e na prática docente KÓ ARARIBÁ-GWI, NIMBO’E ATY DJYKÉ’I APY: Onhombo’e Rapé Arupi, Nhanendu-Teire Odjeroaywúá Rã Nhaninmbo’e Wa’erāwa.	Criar a “Onhombo’e Rapé” – a escutatória-dialogal -, utilizando-a metodologicamente com o público alvo, professores da Educação Básica; do ensino superior; e da escola indígena da Terra Indígena Araribá.	Abordagem dialética, pesquisa participante

Tomelin (2023)	Tese	Desenvolvimento Profissional Docente Na Perspectiva Decolonial: Proposições A Partir De Um Processo De Autoformação Colaborativa Vivenciado Com Professores Da Educação Básica	Enunciar proposições decoloniais ao Desenvolvimento Profissional Docente a partir de uma vivência de autoformação colaborativa com professores da Educação Básica	Abordagem qualitativa e pesquisa participante.
Fernandes (2002)	Dissertação	Formação intercultural de professores (as): estudo de caso na licenciatura em ciências sociais da UECE	Compreender a formação de professores(as) realizada no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UECE, numa perspectiva Intercultural.	Pesquisa bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada.
Santos (2023)	Dissertação	Educação, antirracismo e insurgência decolonial no núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas de Itirucu-Ba.	Recuperar a história e a memória do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e indígena – NEABI, de Itirucu, BA, na perspectiva de seus fundadores e coordenador, além de analisar a percepção dos estudantes sobre a sua formação socioeducacional.	Abordagem qualitativa e caráter descritivo

Fonte: Informações organizadas pelas autoras (2026).

A partir do Quadro 1, pode-se observar uma predominância de teses em relação às dissertações. Para além desse aspecto quantitativo, destacam-se, nas

pesquisas analisadas, discussões sobre a formação de professores, a construção da identidade nos processos curriculares, as práticas pedagógicas inclusivas e a valorização da diversidade cultural. Tais aspectos demonstram a presença de referenciais críticos, interculturais e decoloniais nas produções investigadas.

A análise dos resumos dos trabalhos selecionados revelou que, embora as discussões sobre interculturalidade e decolonialidade tenham se ampliado no campo da formação docente, as pesquisas identificadas ainda se concentram predominantemente em abordagens teóricas ou em contextos vinculados ao ensino superior. Esse dado sugere que a incorporação dessas perspectivas na Educação Básica permanece um desafio para a produção acadêmica, evidenciando a necessidade de investigações que explorem de forma mais consistente suas implicações para as práticas pedagógicas e os processos formativos desenvolvidos nesse nível de ensino.

Nesse contexto, a valorização do diálogo entre saberes acadêmicos e saberes historicamente marginalizados emerge como um dos principais elementos presentes nas pesquisas analisadas. Gondim (2019) destaca que a aproximação entre a interculturalidade crítica e a perspectiva decolonial favorece práticas educativas mais contextualizadas e reflexivas na formação de professores de Ciências. Tal entendimento reforça a necessidade de processos formativos que ultrapassem modelos prescritivos e considerem as experiências socioculturais dos sujeitos envolvidos na educação.

De modo semelhante, Nascimento (2023) enfatiza a dinâmica ação-reflexão-ação como estratégia formativa capaz de reconhecer o professor como protagonista de seu processo de aprendizagem. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de formação docente defendida pelos referenciais decoloniais, ao compreender o conhecimento como resultado de processos dialógicos e coletivos, e não como mera transmissão de conteúdos.

Por sua vez, Santos (2023) evidencia a relevância das dimensões de identidade e pertencimento étnico-racial na construção curricular e nas práticas pedagógicas. Tal aspecto revela que as discussões

Revista Caminhos, On-line, “Humanidades”, Rio do Sul, ano 17 (n. 66), p. 49-58, abr./jun. 2026.

interculturais e decoloniais não se restringem à inclusão de novos conteúdos nos currículos, mas envolvem a problematização das relações de poder que historicamente legitimam determinados saberes em detrimento

de outros, contribuindo para a construção de práticas educativas mais sensíveis à diversidade cultural.

Apesar desses avanços, persistem desafios significativos na formação docente. Fernandes (2022) e Liston (2023) apontam que o conhecimento sobre a história e os saberes de grupos historicamente subalternizados ainda é limitado nos processos formativos, e que a inclusão de temáticas étnico-raciais nos currículos não garante, por si só, uma formação alinhada aos princípios da interculturalidade e da decolonialidade.

Nesse contexto, os estudos analisados indicam a necessidade de ampliar o debate sobre dimensões formativas como autonomia, postura investigativa e competências relacionadas à interculturalidade e à cultura digital, aspectos destacados por Tomelin (2023) como relevantes para os processos educativos contemporâneos. Esses elementos aparecem nas produções analisadas como lacunas formativas ainda pouco consolidadas no contexto da Educação Básica.

A análise também evidencia a relevância da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Libório (2022) destaca que a inserção dessas temáticas nos currículos de formação docente contribui para a valorização de culturas, vivências e saberes tradicionais, historicamente marcados por processos de invisibilização e silenciamento.

Os resultados indicam que as discussões em torno da formação docente decolonial têm enfatizado a importância do diálogo intercultural, da valorização de saberes comunitários e da problematização das estruturas coloniais que atravessam os processos educativos. Nesse sentido, autores como Walsh (2019), Mignolo (2003) e Quijano (2005) contribuem ao evidenciar a dimensão epistemológica da colonialidade e a necessidade de tensionamento das formas hegemônicas de produção do conhecimento. No conjunto das produções analisadas, essas contribuições aparecem como fundamentos teóricos que sustentam as discussões sobre formação docente.

Em articulação com essas discussões, observa-se que os estudos analisados apontam para a importância de aproximar essas perspectivas da realidade da Educação Básica, considerando seus contextos históricos e culturais específicos. Como alerta Márquez (2011, p. 26), “a interpretação da nossa realidade a partir de esquemas alheios só contribuiu para tornar-nos cada vez mais desconhecidos, cada vez menos

livres, cada vez mais solitários”, o que reforça a necessidade de uma formação docente comprometida com leituras situadas da realidade e com uma perspectiva crítica e decolonial.

A decolonialidade e as pedagogias decoloniais encontram ressonância nas releituras freireanas, especialmente na concepção de educação como prática da liberdade e na crítica à opressão como condição para a construção da consciência crítica. Freire (1987, p. 68) enfatiza que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”, evidenciando o caráter coletivo, dialógico e situado do processo educativo. Essa compreensão contribui para pensar a formação docente em perspectiva decolonial, ao deslocar modelos centrados na transmissão unilateral de conteúdos e ao reconhecer os processos formativos como construções compartilhadas, em diálogo com diferentes sujeitos e contextos.

Nesse sentido, a formação docente em perspectiva decolonial pode ser compreendida como uma prática de escuta e de diálogo intercultural, na qual os professores aprendem em interação com

diferentes sujeitos e contextos, reconhecendo a legitimidade de distintas epistemologias e experiências na produção do conhecimento. Essa perspectiva tensiona a lógica colonial que historicamente silenciou saberes subalternizados, ao propor uma reconfiguração das relações pedagógicas orientada pela valorização da diversidade, pela problematização das hierarquias cognitivas e pelo fortalecimento de uma consciência crítica, em diálogo com uma concepção de educação emancipatória.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções acadêmicas evidencia que a formação de professores na perspectiva intercultural e decolonial permanece um campo em consolidação, especialmente no contexto da Educação Básica. Embora se identifiquem avanços teóricos nas discussões, ainda persistem desafios relacionados à efetivação dessas perspectivas nos processos formativos e nas práticas pedagógicas escolares.

Os resultados indicam que o diálogo intercultural, a valorização de saberes comunitários e a problematização das estruturas coloniais constituem elementos recorrentes nas produções analisadas, especialmente quando articulados à formação docente. Além disso, temas como a Educação Escolar Quilombola evidenciam a importância do reconhecimento de saberes historicamente marginalizados e sua contribuição para a ampliação das discussões sobre justiça cognitiva.

Nesse cenário, observa-se a necessidade de fortalecimento de investigações que articulem de forma mais direta teoria e prática, contribuindo para a consolidação de estratégias pedagógicas interculturais e decoloniais na Educação Básica. A formação docente, nessa perspectiva, envolve dimensões políticas, sociais e epistemológicas que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos e incidem sobre a própria compreensão do currículo e dos processos educativos.

Diante das discussões apresentadas, compreende-se que a formação docente em perspectiva decolonial implica uma reconfiguração dos processos formativos, com atenção à pluralidade de saberes, à crítica às hierarquias epistemológicas e ao reconhecimento da dimensão histórica e cultural da educação. Nesse movimento, o professor é compreendido como sujeito implicado na produção do conhecimento, cuja atuação se constitui de forma situada e relacional, em diálogo com diferentes contextos e experiências.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **O Discurso no Romance**. Questões de literatura e estética. São Paulo: Editora UNESP/Hucitec, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial

da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

FERNANDES, Beatriz Peroto. **Formação intercultural de professores (as):** estudo de caso na licenciatura em ciências sociais da UECE. 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12782166. Acesso em: 07 mar. 2026.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais.** João Pessoa/PB: Editora do CCTA, 2017.

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

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONDIM, Maria Stela da Costa. **A História de um Bordado:** Saberes Populares Como Temas Geradores De Uma Educação Cts Na Formação De Professores De Química. Tese (Doutorado em Educação). 2019, 278 f. Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7942940. Acesso em: 07 mar. 2026.

LIBÓRIO, Andreia Regina Silva Cabral. **Educação Escolar Quilombola:** currículos de formação inicial de professores em uma Instituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, ressignificando olhares. 2022. 341 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13215212. Acesso em: 07 mar. 2026.

LISTON, Rose Cristiani Franco Seco. **A temática étnico-racial no Ensino Fundamental:** percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas antirracistas. 2023. 148 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14565140. Acesso em: 07 mar. 2026.

MÁRQUEZ, Gabriel García. A solidão da América Latina [1982]. In: _____. **Eu não vim fazer um discurso.** Rio de Janeiro: Record, 2011, p. 26.

MIGNOLO, Walter Domingo. (2003), **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Ed. UFMG.

NASCIMENTO, Sueli do. **Da Terra Indígena Araribá para Além da Sala de Aula:** por um “onhombo’e rapé” e uma escutatória-dialogal na formação e na prática docente KÓ ARARIBÁ-GWI, NIMBO’É ATY DJYKÉ’I APY: Onhombo’e Rapé Árupi, Nhanendu-Teĩre Odjeroaywuá Rã Nhaninmbo’e Wa’erãwa. 2023, 207 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília. 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14056080. Acesso em: 07 mar. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Lander, Edgardo (Org.). Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, set. 2005, p. 107 – 131.

SALVATORE, Ricardo Donato. **Imágenes de un imperio:** Estados Unidos y las formas de representación de América Latina. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2006, p. 132.

SANTOS, Gilvania Oliveira da Pureza. **Educação, antirracismo e insurgência decolonial no núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas de Itiruçu-Ba.** 2023, 179 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Jequié, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14112643. Acesso em: 07 mar. 2026.

TOMELIN, Nilton Bruno. **Desenvolvimento Profissional Docente Na Perspectiva Decolonial: Proposições A Partir De Um Processo De Autoformação Colaborativa Vivenciado Com Professores Da Educação Básica.** 2023, 302 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14047391. Acesso em: 07 mar. 2026.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do Poder um Pensamento e Posicionamento “Outro” a Partir da Diferença Colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)**. v.05,n.1, p. 06-39, jan.-jul.,2019. ISSN - 2448-3303. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 13 nov. 2023.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial:** entre enseñar, aprender y re-existir. Quito: Abya-Yala, 2014.

GAMIFICAÇÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA SOBRE A REGIÃO NORDESTE

Francisco Alves da Costa Neto¹

RESUMO

Este trabalho objetiva refletir sobre o uso da gamificação no ensino de Geografia, com foco na desconstrução de estereótipos relacionados à Região Nordeste e suas sub-regiões. A metodologia adota uma abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentando a proposição de uma atividade prática utilizando a plataforma digital *Nearpod*. A proposta baseia-se em quatro etapas: explanação, produção, aplicação e reflexão. Os resultados indicam que o livro didático muitas vezes perpetua um imaginário social negativo e homogêneo do Nordeste, focado em aspectos naturais e na “indústria da seca”. Demonstra-se que a gamificação, ao integrar dinâmicas de jogo como o recurso *Time to Climb*, atua como um instrumento de engajamento e avaliação capaz de tornar a aprendizagem mais significativa e atrativa para alunos do 6º ao 9º ano. As considerações finais reiteram que, embora não seja uma fórmula definitiva, a gamificação auxilia na formação de um pensamento crítico e reflexivo, exigindo do docente uma reinvenção constante frente aos recursos tecnológicos e aos desafios de aproximar o conteúdo geográfico da realidade vivida pelos discentes.

Palavras-chave: Gamificação. Ensino de Geografia. Região Nordeste.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the use of gamification in Geography teaching, focusing on deconstructing stereotypes related to the Northeast Region of Brazil and its sub-regions. The methodology adopts a qualitative approach through bibliographic research, supporting the proposal of a practical activity using the *Nearpod* digital platform. The proposal is based on four stages: explanation, production, application, and reflection. Results indicate that textbooks often perpetuate a negative and homogeneous social imaginary of the Northeast, focused on natural aspects and the “drought industry”. It is demonstrated that gamification, by integrating game dynamics such as the *Time to Climb* feature, acts as an engagement and assessment tool capable of making learning more meaningful and attractive for students from the 6th to 9th grades. The final considerations reiterate that, although it is not a definitive formula, gamification assists in the formation of critical and reflective thinking, requiring constant reinvention from the teacher regarding technological resources and the challenges of bringing geographic content closer to the students’ lived reality.

Keywords: Gamification. Geography Teaching. Northeast Region.

1 INTRODUÇÃO

O ato de jogar, talvez seja em si um dos atos mais democráticos do planeta. Com ou sem a necessidade de objetos, a criação lúdica é um fator que permite a todos a experiência do jogo, por isso, é difícil imaginar alguém que não tenha vivenciado tal experiência ao longo de sua vida. Servindo tanto como passatempo ou instrumento de ordem social, é através do jogo que desenvolvemos as nossas primeiras noções de regras, cooperação e motivação.

No que tange o campo educacional, um termo tem ganhado bastante visualidade nos últimos tempos, a *Gamificação*. De modo geral, esse não é um termo novo, pois já é amplamente utilizado no meio empresarial, de publicidade e marketing, sendo descrito por Oliveira (2015) como a utilização de mecanismos próprio dos jogos em cenários de não jogo, com o objetivo de estimular algumas

¹ Mestre em Ensino. Tutor da Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: f.alves2403@gmail.com

potencialidades dos participantes. Sendo assim, não compreende aqui como a criação de um novo game para uma atividade, e sim a utilização de alguns aspectos dele para motivação dos participantes.

Em uma construção de senso comum, a ciência geográfica é vista na educação básica, como um conhecimento baseado na memorização, pura e simples, dissociando-se do seu caráter crítico e reflexivo. Consideramos, que de uma maneira geral a forma como propomos metodologias e as aplicamos na prática, pode auxiliar para a perpetuação ou desmistificação desse ideário na cabeça dos discentes, com isso podemos entender que o docente é capaz de promover uma educação emancipatória por meios de recursos que lhe possibilitem tal *práxis*.

O ensino sobre a região Nordeste, por vezes é constituído de cargas de estereótipos associados as condições climáticas e vulnerabilidades históricas das políticas públicas, sendo assim um “prato cheio” para relações de dominação na educação de forma a afastar o aluno de uma reflexão mais aprofundada. Estudos como o de Nascimento (2021) referendam essa perspectiva na prática, ao perceber que mesmo alunos da região Nordeste costumam reproduzir estereótipos sobre a região de forma natural, sem tomar o conhecimento sobre a diversidade regional que permeia o seu próprio espaço.

Diante desse preâmbulo, e entendendo a entrada da *gamificação* no campo educacional, colocamos como objetivo desse trabalho tecer algumas rápidas reflexões sobre o uso da *gamificação* no ensino de Geografia, entendendo de tal modo, que ele poderá auxiliar na formação cidadã do aluno. Também nos interessa o fato do objeto de estudo da Geografia, em alguns momentos se apresentar desconexo da realidade do aluno, desse modo podendo ser um instrumento de aproximação.

Percebemos que a escolha da temática se relaciona em muito, com as vivências travadas no decorrer do processo de formação dos pesquisadores e por entendermos que o ensino de Geografia, precisa buscar novas metodologias, para que se possa aproximar os seus temas da realidade do aluno. O recorte escolhido foi a região Nordeste e, mais precisamente as sub-regiões nordestinas, uma vez que se relaciona ao lugar de vivência dos nossos alunos.

O interesse de estudo nessa temática se sustenta em alguns pilares específicos. Primeiro destacamos a importância de se pensar um ensino de Geografia mais ativo e atrelado a realidade dos alunos. O uso de metodologias ativas, tende a se tornar eficaz, se for levado em consideração a sua aplicação diante de um contexto em específico, possibilitar um ensino atrelado a realidade discente, é em si, uma oportunidade bastante contundente de tornar o processo de ensino e aprendizagem significativos.

Entende-se que as vivências pessoais também contribuem de forma significativa no fazer científico. Mediante esse entendimento, consideramos que a inquietação sobre a temática abordada no trabalho em questão, se deve em função de diálogos travados na Semana de Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na qual em um momento de Grupo de Trabalho (GT), ocorrido de maneira remota, se discutiu o uso da literatura para o ensino regiões, indicou-se a obra “Vidas Secas” para trabalhar a Região Nordeste, uma escolha em si, que auxilia na perpetuação de estereótipos do recorte regional associado a seca. Essa questão, nos imbuíu da necessidade de pensar metodologias alinhadas a questões contemporâneas, pensadas por quem compõem a região.

Destacamos também, o potencial que a proposição do recurso didático apresenta como mecanismo de inspiração para docentes, que atuam diretamente na educação básica, podendo se utilizar da proposta já estruturado, ou aplicando adaptações mediante a temática com a qual se deseja trabalhar em sala. Notadamente a prática gamificada é adaptável a diversos contexto e realidades,

sendo que o que apresentamos aqui funciona como farol para indicar determinadas metodologias que podem, e devem, ser aplicadas no contexto educacional a fim de favorecer o ensino crítico e reflexivo.

Mediante a nossa proposta, cabe ressaltar a importância do trabalho posto em tela, no sentido de ampliar as discussões referentes ao ensino de Geografia, apresentando de tal modo, um corpus teórico que propicia uma visão abrangente sobre o uso de metodologias ativas na prática docente. No delineamento de nossa pesquisa, a proposição didática não resulta em uma aplicação específica, no entanto, possibilita constructos para a sua efetivação prática em diversos contextos.

O trabalho apresenta como estruturação base as considerações iniciais, apresentada no tópico Introdução, por meio do qual, apresentamos a nossa problemática e justificativa, sendo a carta de entrada do nosso leitor. Posteriormente, discutimos os nossos Materiais e métodos, delineando com isso o percurso metodológico que adotaremos na pesquisa, consideramos essa etapa de sumária importância, visto que é um critério chave para definição de cientificidade do trabalho. Seguimos aos nossos resultados e discussões, na qual balizaremos, os referenciais teóricos a proposição prática que discutimos. Por fim, teceremos considerações finais, vislumbrando o que foi produzido e delimitando perspectivas futuras e construtivas as ideias apresentadas.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Este é um trabalho de abordagem qualitativa, por entendermos, assim como Neves (1996, p. 1) que a pesquisa qualitativa se apresenta como forma de “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos no mundo social”. Sendo assim, buscaremos nos aportar na realidade presente com o uso das tecnologias no contexto educacional, potencializando seu uso para o aprendizado em geografia.

Como procedimentos metodológicos adotamos a pesquisa bibliográfica, que é entendida por Sousa, Oliveira e Alves (2021) como sendo parte intrínseca de toda pesquisa científica, já que devemos partir do entendimento, que o fazer científico depende primordialmente de um arcabouço prévio por parte do pesquisador, que só pode ser adquirido através da leitura anterior de textos que tenham ou não passado por um crivo científico anterior. De maneira conceitual podemos demarcar a pesquisa bibliográfica como sendo

[...] o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico. (Mazucato *et al.* 2018, p. 13).

Nesse sentido, nota-se a necessidade de se produzir um conhecimento previamente alicerçado em uma base conceitual sólida, que passa a ser buscado em estudos anteriores. Devemos compreender que o movimento de produção científica não ocorre de maneira isolada, e sim de forma interconecta e os estudos possibilitam novos diálogos e perspectivas, ampliando desse modo, a produção do conhecimento.

Mediante a pesquisa bibliográfica se tornou possível estabelecer, uma melhor delimitação sobre o percurso na qual seguiremos. Vislumbrando a necessidade de construir metodologias eficazes na aquisição da aprendizagem, a adoção pela *gamificação* se denota como uma possibilidade, mediante

um universo vasto de caminhos. Diante disso, propomos uma atividade utilizando a plataforma online *Nearpod* como mecanismo produtor de nossa atividade, sendo nosso principal instrumental, na qual montamos um cenário que possibilitou a jogabilidade dos discentes.

Sobre o processo de produção do jogo, utilizaremos a proposta metodológica de Costa Neto (2022) que entende, por meio de um alinhamento de produção e aplicação de um recurso lúdico balizado por um caminho crítico e reflexivo, que segue as seguintes etapas: explanação do conteúdo, produção, aplicação e reflexão. O seguimento dessas etapas favorece e possibilita o jogo a uma construção coletiva e reflexiva, onde todos os agentes se encontram envolvidos nessa metodologia.

O público foco de nossa proposta didática, se situa no universo de alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental, período ao qual, consideramos que a conteúdo relacionado a Região Nordeste vem se apresentar de maneira mais esfacelada, e a construção de estereótipos se mostra mais presente, vislumbramos isso de maneira empírica, em momentos de regência em salas de aula variadas e em contextos diversos.

Torna-se importante ressaltar, que objetivo do presente trabalho é apresentar uma proposta metodológica de *gamificação* no ensino de Geografia, sendo possível posteriormente a extensão do trabalho com uma aplicação futura no contexto de sala de aula. Nesse sentido, nos situamos na etapa dois da proposta metodológica de Costa Neto (2022), ocorrendo a posteriori o desenvolvimento de sua práxis no ambiente escolar.

Costa Neto (2022) desenvolve em termos metodológicos, o processo de criação de jogos, baseados em uma estruturação em quatro etapas, sendo elas a apropriação teórica, seguidas respectivamente da construção do jogo, aplicação e reflexão da prática pelos discentes. Possibilitando de tal modo, uma percepção integral sobre a aplicabilidade do recurso lúdico. Entendemos com isso, que abarcamos as duas primeiras etapas nesse trabalho científico, carecendo em estudos posteriores a ampliação dessa visão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Nordeste é, geralmente, apresentado pela mídia e em materiais didáticos como a região das desgraças, da seca e da fome, habitado por um povo sofredor e ao mesmo tempo forte, numa clara referência à dualidade presente na obra euclidiana (*Os Sertões*). Os livros didáticos ao abordar a região Nordeste, enfoca sobretudo nos aspectos físicos e econômicos da região, por vezes fazendo parecer que ela é homogênea.

Compreendemos que o livro didático é, em si, um instrumento multifacetado que perpassa a simplório percepção de recurso didático dissociativo de mecanismo de poder. Nesse sentido, referendamos o que é apresentado por Castro, Guimarães e Costa (2022), que põe em destaque, a noção do livro didático como um instrumento ideológico, que não perpetua apenas um contexto de neutralidade, e que traz consigo a ideários e percepções dos seus autores e editoras.

A perpetuação de construções ideológicas enviesadas sobre a região Nordeste nos livros didáticos, em muitos casos produzidas em um contexto Sul-Sudeste, apregoando uma visão “de fora” sobre a realidade regional, auxilia na construção daquilo que chamamos de imaginário social, que pode se mostrar bastante danoso nas práticas pedagógicas. Rolim (2025, p. 22) nos diz que:

O imaginário social pode também influenciar de forma negativa em ambos os lados, tanto na formação da visão social do professor, assim como também na visão social do aluno. Esquemas intelectuais fortemente presentes e negativos devem ser reformulados para um melhor aprendizado e melhor existência social. A ideia é que o professor, enquanto educador, seja desprendido desse imaginário negativo e tenha propostas pedagógicas, que possam desconstruir e orientar o aluno a ter uma visão crítica com base em valores reais, buscando pontos que sejam considerados para uma aprendizagem colaborativa e integração de tecnologia.

Nesse sentido, nossa proposta é que o professor vá além do livro didático e deixe claro para os seus alunos quão heterogênea é a nossa região e, que ela é fruto de um processo histórico de ocupação e exploração, apresentando para isso cada sub-região e suas características específicas. Assim, conseguiríamos construir uma aprendizagem significativa, que é segundo Cavalcanti, “resultado da construção própria de conhecimento. É a apropriação de um conteúdo de ensino pelo sujeito, o que implica uma elaboração pessoal do objeto de conhecimento” (2005, p. 71).

O processo de aquisição de um pensamento mais proximal do aluno com a temática depende, dentre outros aspectos, da prática docente como condutora desse percurso. Nesse sentido, Duarte e Santana (2024) entendem que se deve haver um movimento por parte dos professores, em busca de propostas pedagógicas que possibilitem processos de construção e desconstrução do conhecimento do aluno, podendo se ancorar em metodologias como músicas, literatura, cinema e até mesmo jogos, o que for possível para descortinar determinados estereótipos sobre o conteúdo trabalhado.

Notadamente, a desconstrução de imaginários apresentados em livros didáticos, tem no papel docente um grande promotor de mudança. Ao pensarmos a educação geografia, deve-se vislumbrar práticas pedagógicas capazes de promover um pensamento crítico e reflexivo sobre os estereótipos que são formulados. Callai e Moraes (2017) entendem que a educação geográfica atua como promotora de um pensamento abrangente sobre realidade do espaço vivido dos alunos, mediante o trabalho com duas categorias sendo elas: o pensamento geográfico e a análise geográfica.

O processo de leitura e interpretação do mundo, ocorre no discente de maneira bastante complexa, e cabe a escola facilitar esse processo. Para tanto é necessário que se construam instrumentais capazes de atingir tais objetivos, atrelado a isso é importante a adoção de uma postura docente que leve a concretização dessa etapa. A utilização de um recurso, seja ele qual for, de maneira despropositada não possibilita uma aprendizagem significativa, servindo em alguns casos como perpetuadora de um modelo de educação geográfica mnemônica e dissociativa da realidade dos alunos.

A construção de estereótipos e do imaginário social, não se encontra desatrelado do aspecto vivencial do discente, na medida em que a vivência por si só, não é o bastante para um processo de desconstrução e posterior criticidade do pensamento no sujeito, requerendo de elementos externos nesse processo (Ricardo e Maia, 2024). Nesse contexto, encontra a posição do professor na construção de um pensamento crítico, bem como o entendimento que os imaginários sociais sobre o nordeste, atinge também, de tal forma, a realidade de alunos nordestinos que são entorpecidos por ideários propagados pela mídia e em recursos educacionais, como o livro didático.

Silva *et. al.* (2024) discutem que em função dos condicionantes naturais, sociais e históricos, contribuíram para uma construção simplista sobre a Região Nordeste, relegando a diversidade cultural a um enredo demasiadamente deslocado da realidade regional. Os autores ainda complementam essa perspectiva, ao relatar que muitos livros didáticos, construídos fora de contexto, tendem a repassar

essa construção estereotipada em suas páginas.

Essa noção de região atrelada somente a aspectos naturais, é uma herança do pensamento lablachiano, e na dificuldade que o conceito de região teve em se firmar como conceito científico dos primeiros geógrafos (Cunha, 2000). Cabe enquanto professores, repensarmos o próprio mote conceitual da região, quem em muitos casos se encontram em processo de dissonância com o que se apresenta nos livros didáticos. Não se torna muito difícil relacionarmos uma perspectiva regional crítica na formação inicial de professores de Geografia, e acabarmos nos deparando com uma visão tradicionalista nos manuais dos alunos na educação básica.

Quando entendemos que os livros didáticos, perpassam discursos de poder socialmente construídos em uma outra realidade, devemos nos atentar sobre suas reverberações na prática docente. Devemos levar em consideração, que por vezes, o livro didático é o único recurso disponível ao professor para que ele possa trabalhar, em alguns casos nem ele é possível, sendo assim um recurso que o professor não se “amarra” por vontade própria, sendo acorrentado por sua prática por ter apenas ele como recurso acessível.

Campos, Marinho e Reinaldo (2019) discutem que na realidade da educação básica, predomina de modo geral, a ausência de recursos pedagógicos específicos para se ministrar conteúdos de Geografia, restando ao docente a promoção de metodologias alternativas que sejam capazes de transpor o mimetismo do cotidiano de sala de aula. Na busca por essas soluções, não se deve pensar em algo mirabolante, porém, se apegar ao contexto de sala de aula, adaptando a sua prática ao que é possível dentro dessa realidade.

Diante do arcabouço de caminhos que podemos seguir, encontramos no uso de tecnologias uma proposta viável e atrativa aos alunos, visto que em muitos casos eles se encontram imersos a essa realidade. Não se pode negar as tecnologias no contexto educacional e simplesmente vilanizar o seu uso, devemos compreender que

a tecnologia tem se tornado uma ferramenta cada vez mais importante na educação, permitindo que os professores ofereçam aulas mais interativas para os alunos. Recursos tecnológicos na educação possuem diversas facetas, desde ferramentas de colaboração *online* até jogos educativos e recursos audiovisuais. (Fernandes *et al.* 2023, p. 3).

O uso de recursos tecnológicos em salas de aula, contribuem significativamente no processo de engajamento dos alunos, que gera em consequência um ensino e aprendizagem mais fluido e dinâmico. Notadamente, os caminhos que nos são apresentados, convergem em dinâmicas variadas ao se pensar no ensino de Geografia, tendo desde recursos específicos atrelados a ciência geográfica como o Google Earth, até possibilidades criativas que nos são ofertadas, sendo uma delas a *Gamificação*.

Muito embora, construimos nossa proposta metodológica atrelada ao uso de tecnologias, cabe aqui salientar que a *gamificação*, em si, não se resume ao uso de meios tecnológicos. Ambientes analógicos, também possibilitam atividades *gamificadas*, desse modo, podemos definir a gamificação como a construção de uma mentalidade que se apropria de dinâmicas típicas de jogo a fim de gerar aprendizagem ou um ganho pessoal, no contexto ao qual se propõe (Maciel *et al.* 2024).

Em realidades onde o uso de recursos tecnológicos possa parecer limitado e distante da realidade educacional, é importante que estejamos dispostos a repensar a prática, preservando a premissa para garantir a eficácia no processo de ensino e aprendizagem. A analogia de um jogo, não

Revista Caminhos, On-line, “Humanidades”, Rio do Sul, ano 17 (n. 66), p. 59-70, abr./jun. 2026.

diminui sua aplicabilidade, tendo em consideração a capacidade de adaptabilidade que o recurso deve possuir, sendo apenas um dos caminhos possíveis dentro da *práxis* docente.

Ao propormos “*gamificar*” o ensino de geografia, temos como ponto de partida a constante dificuldade que alguns professores têm em transformar a geografia em algo significativo para o aluno. Verri e Edlich (2009) já expõe essa necessidade de se pensar em uma proposta metodológica, que possa aproximar a geografia escolar do estudante, apresentando como possibilidade em questão o uso dos jogos.

Tôrres *et al* (2022) referenda tal posicionamento, ao entender que o jogo ainda possui um caráter extremamente atrativo na condução de uma aula, porém, cabe destacar que para que ele obtenha tal eficácia, deve ser alinhado ao planejamento estratégico do professor, não podendo aparecer de maneira solta ou isolada do restante do conteúdo. Ao visualizarmos os jogos na prática professoral, assim como qualquer outra metodologia, precisamos delimitar a sua aplicação em um contexto palpável e válido, encontramos nesse caso no jogo uma das variadas possibilidades que obtemos, com o objetivo de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais profícuos, entre todos os agentes educacionais.

Entendemos, desse modo que a busca por novas metodologias ao ensino de geografia deve ser algo constante, inclusive possibilitando a reflexão do docente sobre tais atividades. A nossa proposta metodológica, vislumbra trabalhar o aprendizado do aluno através de mecanismos próprios do mundo dos games, trabalhando a cooperação, raciocínio lógico e agilidade. Nesse sentido, compreendemos que será possível a mobilização do conhecimento do aluno, através da criação de um estímulo mental.

A *gamificação* possui em si, um estímulo para que os conhecimentos sejam mobilizados pelos alunos, e nesse sentido destacamos a ideia de Fantin e Tauscheck (2005, p. 100) que coloca que essa mobilização “vem da exigência de se estabelecer um vínculo entre o sujeito da aprendizagem e o objeto do estudo”. Dessa forma, tornamos o aprendizado mais significativo ao discente.

Ao adotarmos uma proposta atrelada ao modelo *gamificado*, devemos entender os seus impactos no ambiente educacional, visto que as ideias sobre essa metodologia não nascem exclusivamente pensado para o ensino e aprendizagem sendo, porém, adaptado para essa realidade. Nesse sentido, coadunamos com o pensamento de Japiassu e Rached (2020, p. 55) que nos interpõem “[...] o objetivo máximo da *gamificação* é incentivar o aluno a ter comportamentos de jogador: foco nas tarefas em mãos, realização de várias tarefas sob pressão, trabalhar a mais sem descontentamento e sempre poder tentar novamente quando falhar.”. De modo geral, podemos nos referir que a gamificação perpassa a dimensão do jogo, puro e simples, e passa a entender a prática aliada a uma mudança comportamental, estimulando uma competitividade saudável entre os envolvidos.

Pereira, Silva e Henklain (2023) apresentam a perspectiva, de que um jogo educacional, pode se tornar um instrumento valioso na avaliação dos alunos, além de trabalhar com a perspectiva da autoavaliação própria dos discentes. Devemos entender com isso, que o jogo não será uma fórmula plenamente eficaz em sua constituição básica, na medida em que ele se situa em um modelo aberto ao sistema avaliativo, ele está sujeito as implicações de sua prática, podendo em alguns casos não causar o engajamento previsto nos discentes.

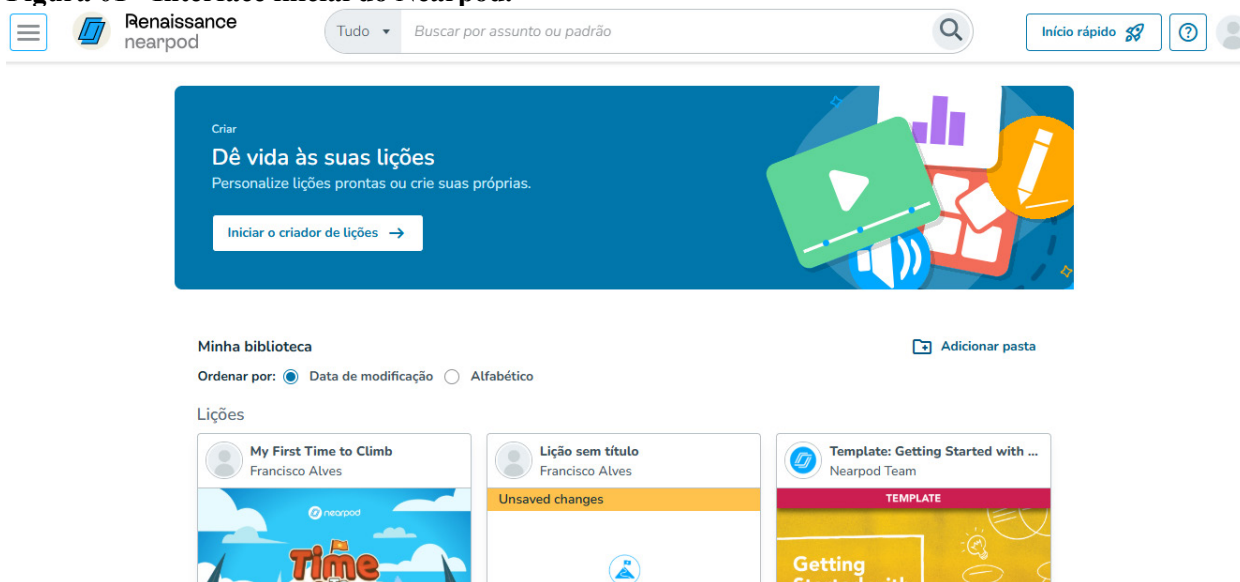
Além disso, ao percebermos o potencial avaliativo do jogo, não podemos cair na armadilha de sobrepor todo o processo apenas na etapa do recurso lúdico, visto que ele é um dos instrumentos para a avaliação em sala de aula, e não o detentor geral de sua prática. Notadamente, ao propormos essa reflexão expandimos o leque de potencialidades das atividades gamificadas, sem retirar a importância

do papel reflexivo do professor em sua condução, sendo necessário o pôr em centralidade nessa discussão.

Para que a aprendizagem seja ainda mais significativa é salutar abordar aspectos culturais que fazem parte do cotidiano dos alunos. Para tanto, há uma gama de possibilidades que podem auxiliar o professor nessa tarefa, como o uso de materiais audiovisuais, músicas, a própria literatura regional, incluindo aí a literatura de Cordel, que ao mesmo tempo que nos fala sobre a região já se apresenta como um aspecto cultural muito forte e presente na cultura nordestina. Já nesse momento de contextualização o professor pode fazer uso do *Nearpod*, com a apresentação de slides.

Bezerra *et al* (2025, p. 5) advogam que o *Nearpod* é uma ferramenta de aprendizagem móvel, que possibilita ao professor tornar a aula mais personalizada, mediante as suas necessidades didáticas, estabelecida no seu planejamento. O aplicativo possui uma interface simples (figura 01) que possibilita um conjunto de elementos visuais e atividades que podem ser facilmente adaptadas, mediante os interesses docentes na elaboração daquela aula.

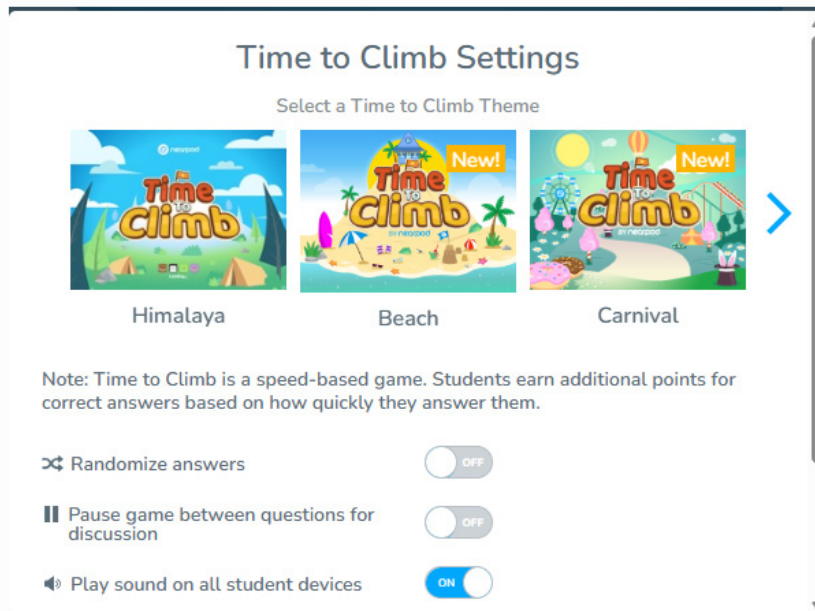
Figura 01 - Interface inicial do Nearpod.



Fonte: do autor (2026).

Ao acessarmos a plataforma, nos deparamos com a possibilidade de construção de lições variadas, que podem ficar armazenadas na área “minha biblioteca”, sendo possível a reutilização das atividades em outras turmas, bem como consequentemente, a sua reformulação e readaptação constantes, possuindo nesse caso uma flexibilidade pedagógica notável. O recurso utilizado dentro do Nearpod, tornou-se o *Time to Climb* (figura 02) devido a sua capacidade visualmente atrativa e de métrica de fácil assimilação por parte dos discentes, baseado na ideia de perguntas e respostas, aliadas a questão de tempo de resposta.

Figura 02 - Personalizando o Time to Climb.



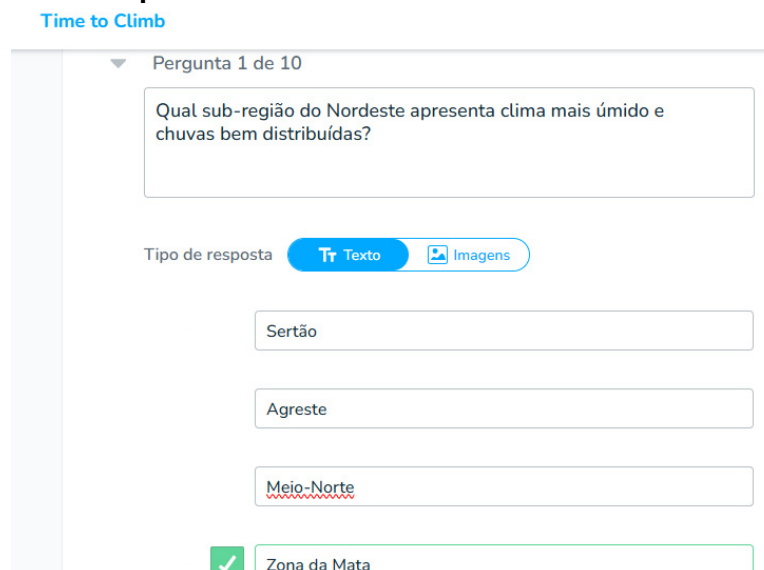
Fonte: do autor (2026).

O jogo escolhido possibilita em cada rodada uma adaptação do cenário na qual os alunos serão submetidos, bem como é possível a mudança dos avatares (personagens do jogo) a cada rodada. Desse modo, o proposta apresentada vai contribuir para fixação do conteúdo por parte dos discente, nesse sentido, é importante que o docente ao construir o jogo, contemple o conteúdo previamente explicado em sala de aula, garantindo assim a sua efetividade.

Com base na condução metodologica de Costa Neto, se torna imprescindível a apropriação teorica do professor em sala de aula, daquilo que se deseja trabalhar previamente a aplicação do jogo, pensando que metodologia não carece de ficar isolada do conjunto geral do ensino e aprendizagem.

Para a construção da atividade, o docente precisarar logar em sua conta do *Nearpod*, podendo ser vinculada a sua conta do *Gmail*, escolhe a modalidade *Time to Climb* e podendo assim contruir as questões que serão trabalhadas em sala, como pode ser percebido na figura 03.

Figura 03 - Personalizando as questões.



Fonte: do autor (2026).

No processo de produção da questão, o professor pode adicionar textos e/ou imagens que sirvam para nortear as respostas, colocando uma alternativa certa ou até mais de uma, a depender do objetivo pedagógico traçado no início do planejamento. Ressaltamos a adaptabilidade desse recurso e sua aplicação em sala de aula, podendo a atividade ser realizada de formas distintas, se optado pelo modelo “ao vivo” os alunos podem fazer uso do jogo em sala de aula, e disputar com seus colegas no formato tradicional. Já no modelo “estudo” o aluno fica livre da questão do tempo e pode responder as respostas no seu ritmo, podendo testar o seu desempenho pessoal por meio de uma atividade gamificada.

Como já foi exposto, a gamificação na educação resulta na adoção de mecanismos típicos do jogo afim de gerar alguma aprendizagem nos alunos. Não advogamos por uma competitividade assídua afim de derrubar ou ganhar do colega, pura e simplesmente, e sim em uma mudança de postura do discente, objetivando uma melhora no seu desenvolvimento pessoal e educacional.

O mote central de nossa proposta é, que, passado esse momento inicial de explicação e apresentação das sub-regiões, o professor utilize o *Nearpod* como uma forma de avaliar o que foi apreendido pelos alunos nessa discussão inicial. Assim, utilizando estratégias do jogo, será desenvolvido um *Quiz* na plataforma, com perguntas de múltipla escolha, no qual os alunos à medida que responderem corretamente irão progredir rumo ao objetivo, que é escalar a montanha com o avatar escolhido eles no início do “jogo”.

Essa atividade permite avaliar tanto os alunos que responderam corretamente, quanto quem respondeu mais rápido, de forma que o professor poderá analisar quais as questões que geraram mais dúvidas, podendo retomar a discussão posteriormente. Sendo assim, atuando também como um modelo avaliativo, com isso requerendo do professor um processo reflexivo sobre sua prática e posterior remodelagem a partir das realidades das turmas ao qual leciona.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao exposto, consideramos que conseguimos atingir a nosso objetivo inicial de apresentar uma proposta metodológica para o uso do professor em sala de aula, além de discutirmos a importância de se dispor a pensar caminhos que contribuam para a construção de um pensamento crítico e reflexivo nos discentes. Torna-se importante destacar que esse deve ser um movimento constante, no que se refere o pensamento pedagógico do docente, em ciclo afim de gerar reflexão continua sobre sua prática.

Entendemos aqui, que o resultado dessa pesquisa não advoga pela construção de uma fórmula fechada, que tenha por vista a obtenção total do sucesso em contextos pedagógicos diversos, tem-se, no entanto, um caminho que possibilita diversas adaptações a depender do cenário de sua aplicação. Cabe destacar também, que a proposta metodológica é entendida como possibilidade para a sua ampliação e efetivação no exercício prático docente, gerando com isso caminhos para trabalhos futuros.

De modo geral, percebemos que a Região Nordeste ainda é assolada com imaginários sociais que relegam a estereótipos associados a suas condições físico naturais, que se perpetua inclusive nos manuais didáticos que chegam na educação básica, necessitando assim de um trabalho de acuidade no processo de transposição do conhecimento. Em casos em que o livro, é o recurso mais acessível

e disponível em salas de aula, o processo de reestruturação docente deve prezar pela criatividade e formulações que sejam palpáveis aos diversos cenários.

Ressaltamos ainda, que a atividade docente de maneira geral, requer do professor uma atitude de (re)invenção constante, fazendo com que ele se aproxime, por exemplos, dos meios digitais e passe a enxergá-lo como um auxiliador do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, vislumbramos que o uso da *gamificação* no ensino de Geografia apresenta uma potencialidade para a construção do pensamento crítico no aluno.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, José Fernando Rodrigues *et al.* Novas Tecnologias e o Ensino de Geomorfologia do Quaternário na Universidade Estadual do Maranhão–UEMA. **Sociedade e Natureza**. p. 1-16, 2025.

CALLAI, Helena Copetti; MORAES, Maristela Maria de. Educação geográfica, cidadania e cidade. **Acta Geográfica**, p. 82-100, 2017.

CAMPOS, Jean Oliveira; MARINHO, Jardêneo de Oliveira; REINALDO, Ledian Rodrigues Lopes Ramos. Experimentos como recursos didáticos para educação em solos no ensino de geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife)** V, v. 2, n. 1, p. 167-186, 2019.

CASTRO, Fabíola Lima; GUIMARÃES, Guilherme Lima; COSTA, Glauber Barros Alves. Os estereótipos e representações da região nordeste no livro didático de geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 5, n. 2, p. 158-177, 2022.

CAVALCANTI, L. S. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 66-78.

COSTA NETO, Francisco Alves da. **O USO DE JOGOS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM EM TEMAS DE GEOGRAFIA AGRÁRIA NO ENSINO MÉDIO**. 2022. 120 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2022.

CUNHA, Luiz Alexandre Gonçalves. Sobre o conceito de região. **Revista de história regional**, 2000.

DUARTE, Ronaldo; SANTANA, Antonia Lelisa Fonteles. MÚSICA E ENSINO DE GEOGRAFIA: DO CONCEITO COTIDIANO AO CONCEITO CIENTÍFICO DE REGIÃO. **e-Mosaicos**, v. 13, n. 31, 2024.

FANTIN, Maria Eneida; TAUSCHECK, Neusa Maria. Recursos/metodologias para o ensino de geografia. In: FANTIN, Maria Eneida; TAUSCHECK, Neusa Maria. **Metodologia do Ensino de Geografia**. 20. ed. Curitiba: Ibpex, 2005. Cap. 7. p. 99-112.

FERNANDES, João Vitor Ferreira *et al.* Recursos tecnológicos na educação: uma transposição significativa para o ensino de geografia. **GEOFRONTER**, v. 9, 2023.

JAPIASSU, Renato Barbosa; RACHED, Chennyfer Dobbins Abi. A gamificação no processo de ensino-aprendizagem: uma revisão integrativa. **Revista Educação em Foco**, v. 12, n. 1, p. 49-60, 2020.

MACIEL, Rosnele Córdova Armstrong et al. Gamificação na formação de professores: potencialidades e impactos no currículo educacional. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 3879-3896, 2024.

MAZUCATO, Thiago *et al.* **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: Funepe, 2018.

NASCIMENTO, Maria Juliana do. **O ensino de Geografia e a desconstrução do imaginário social acerca do Nordeste**. 2021. 136 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2021.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, set. 1996.

OLIVEIRA, Andersen Caribé de. Gamificação na Educação. **Obra Digital - Revista de Comunicación**, v. 9, 2015.

PEREIRA, Joshua Kook Ho; SILVA, Luciano Ferreira; HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira. Projeto e avaliação de um jogo sério desenvolvido para apoiar o aprendizado sobre a cultura brasileira. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 31, p. 575-601, 2023.

RICARDO, Maria Luiza Salles; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Rompendo os ecos do pensamento crítico: reflexões e conexões inesperadas. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 6, p. e14263-e14263, 2024.

ROLIM, Luan Victor Ramalho. **A influência do imaginário social sobre o nordeste: uma reflexão sobre os limites do livro didático de geografia do 7º ano e o contexto atual do nordeste**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2025.

SILVA, Deyvison *et al.* REPRESENTAÇÃO DA REGIÃO NORDESTE E SEUS ASPECTOS GEOGRÁFICOS NO MATERIAL PEDAGÓGICO: UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 1, n. 112, p. 126-142, 2024.

SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

TÔRRES, Lucas Matheus Garcia *et al.* Metodologias ativas a partir de jogos didáticos: Uma revisão bibliográfica e uma proposta metodológica no ensino de geografia. **Revista GeoInterações**, v. 6, n. 1, 2022.

VERRI, Juliana Bertolino; ENDLICH, Ângela Maria. A utilização de jogos aplicados ao ensino de geografia. **Revista Percursos: NEMO**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 65-83, jun. 2009.

TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DA TABELA PERIÓDICA NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM¹

Klesley Hiago da Rocha Tavares²
Sumaya Ferreira Guedes³

RESUMO

Este estudo mapeia dissertações e teses sobre tecnologias no ensino da Tabela Periódica sob a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem. Sendo um tema central no ensino de Química, mas complexo, torna-se essencial desenvolver abordagens inclusivas para diferentes perfis de alunos. A pesquisa consistiu em uma revisão sistemática da literatura, utilizando a metodologia do Estado do Conhecimento em produções brasileiras. Foram localizados nove trabalhos de instituições públicas, concentrados nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste. A análise mostrou que a maioria dos estudos possui abordagem qualitativa, com destaque para o desenvolvimento de recursos adaptados ao ensino de Química para estudantes com deficiência visual. Entre os materiais identificados estão versões da Tabela Periódica em Braille, alto relevo e digitais. Apenas um estudo aplicou diretamente os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem. Conclui-se que, embora haja iniciativas relevantes, existem lacunas, ressaltando a necessidade de mais pesquisas e recursos didáticos acessíveis e equitativos.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem. Tabela Periódica. Tecnologias Assistivas.

ABSTRACT

This study maps dissertations and theses on technologies in teaching the Periodic Table from the perspective of Universal Design for Learning. As a central but complex topic in Chemistry education, it becomes essential to develop inclusive approaches for different student profiles. The research consisted of a systematic literature review, using the State of the Art methodology in Brazilian publications. Nine works from public institutions were located, concentrated in the Southeast, South, and Northeast regions. The analysis showed that most studies have a qualitative approach, highlighting the development of resources adapted to teaching Chemistry to students with visual impairments. Among the materials identified are versions of the Periodic Table in Braille, high relief, and digital formats. Only one study directly applied the principles of Universal Design for Learning. It is concluded that, although there are relevant initiatives, gaps exist, highlighting the need for more research and accessible and equitable teaching resources.

Keywords: Universal Design for Learning. Periodic Table. Assistive Technologies.

1 INTRODUÇÃO

A tabela periódica é um dos temas mais importantes no ensino de Química, pois organiza os elementos e suas aplicações no cotidiano (Souto *et al.*, 2024). No entanto, sua complexidade com símbolos, números e conceitos abstratos torna o aprendizado desafiador para muitos estudantes, especialmente quando há dificuldade em relacioná-la a situações reais. Além disso, os professores enfrentam o desafio de ensinar esse conteúdo de forma acessível, considerando as diferentes necessidades de aprendizagem (Moran, 2021).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI – BRASIL, 2015a) assegura o direito à educação

¹ Este artigo integra a pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado.

² Mestrando no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: klesley.hiago@unemat.br

³ Doutora em Química. Docente na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), E-mail: sumayaguedes@unemat.br

de qualidade para todos, exigindo que as escolas adaptem materiais e metodologias para atender alunos com necessidades específicas. No ensino da tabela periódica, isso pode ser feito por meio de Tecnologias Assistivas (TA) e estratégias baseadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), como tabelas digitais interativas, recursos audiovisuais e modelos táteis, que tornam o conteúdo mais acessível e dinâmico (Portella *et al.*, 2024).

No entanto, um dos maiores obstáculos no Brasil é a escassez de recursos adaptados e pesquisas sobre sua eficácia em sala de aula. A forma tradicional de apresentar a tabela periódica, com sua linguagem técnica e organização visual, nem sempre é acessível a alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem (Silva; Stadler, 2022).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o embasamento teórico necessário para a compreensão das temáticas que norteiam esta pesquisa. Para tanto, discute-se a evolução do conceito de Desenho Universal e sua transposição para o campo educacional por meio do Desenho Universal para Aprendizagem. Além disso, aborda-se a relevância das Tecnologias Assistivas como ferramentas essenciais para a promoção de um ensino de Química mais inclusivo e acessível.

2.1 DESENHO UNIVERSAL (DU) E O ENSINO

O Desenho Universal (DU) surgiu nos Estados unidos na década de 1980, idealizado pelo arquiteto Ron Mace, inicialmente aplicado à arquitetura e ao design, com o objetivo de criar produtos, ambientes e sistemas acessíveis e funcionais para o maior número possível de pessoas, independentemente de suas habilidades, idade ou condições físicas (PORTELLA et al, 2024).

Essa perspectiva é relevante em diversas áreas, incluindo educação, tecnologia e desenvolvimento de produtos, tornando-se essencial para promover inclusão e equidade.

De acordo com Gabrilli (2016), o DU são regidos por sete princípios do DU, que guiam a criação de soluções inclusivas em diferentes contextos, desenvolvidos por arquitetos, designers e pesquisadores, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Princípios do Desenho Universal.

PRINCÍPIOS - DU	OBJETIVO
Uso equitativo	Acessível e utilizável por todas as pessoas, sem exclusão.
Flexibilidade no uso	Permite diferentes formas de utilização, adaptando-se às necessidades do usuário.
Uso simples e intuitivo	Fácil de entender, independente de experiência ou conhecimento prévio.
Informação perceptível	A informação é apresentada de forma clara e acessível para todos.
Tolerância ao erro	Minimiza riscos e consequências de erros acidentais.
Baixo esforço físico	Pode ser usado com o mínimo de fadiga e esforço.
Tamanho e espaço para aproximação e uso	Garante espaço adequado para acesso e uso confortável.

Fonte: Adaptado de Gabrilli (2016).

No contexto escolar, é fundamental que os princípios do Desenho Universal (DU) sejam incorporados tanto na estrutura física das instituições quanto nos materiais didáticos e metodologias de ensino. Esses recursos devem estar alinhados a estratégias pedagógicas que garantam a participação de todos os alunos, promovendo um ensino acessível e inclusivo.

2.2 DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), idealizado por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST) nos anos 1990, propõe metodologias que consideram as diversas necessidades dos estudantes, com base em três princípios fundamentais (JEREMIAS; GÓES; HARACEMIV, 2021).

Os três princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) orientam práticas inclusivas no ensino. O primeiro destaca a importância de múltiplas formas de apresentação do conteúdo, reconhecendo que estudantes assimilam informações de modos distintos, especialmente aqueles com deficiências sensoriais ou oriundos de contextos diversos (BRUNETTO, 2021).

O segundo princípio valoriza diferentes formas de ação e expressão, permitindo que os alunos demonstrem seus conhecimentos conforme suas habilidades, como por meio da fala, escrita ou outras linguagens, o que favorece a inclusão (MUZZIO; CASSANO; GÓES, 2022; PEREIRA, 2024). Já o terceiro princípio foca no engajamento, considerando que motivações e estilos de participação variam entre os estudantes, sendo essencial diversificar estratégias pedagógicas para promover uma aprendizagem significativa (BORDIGNON; MORGENSTERN, 2024).

2.3 TECNOLOGIA ASSISTIVA NO DUA

As Tecnologias Assistivas (TA) são essenciais para aplicar os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), especialmente na educação, ao permitir que pessoas com deficiência realizem atividades que seriam difíceis sem apoio (OLIVEIRA; GONÇALVES; BRACCIALI, 2021). Isso inclui softwares de leitura de tela, dispositivos táteis e ferramentas de comunicação alternativa, que devem ser integrados de forma natural, evitando estigmatização.

A TA engloba produtos, metodologias e serviços voltados à funcionalidade, autonomia e inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2021a). No ensino da Tabela Periódica, os desafios se tornam visíveis: muitos recursos pedagógicos ainda não contemplam as diversas necessidades dos alunos (OLIVEIRA; GONÇALVES; BRACCIALI, 2021).

Para estudantes com deficiência visual, materiais táteis como tabelas em braille são importantes, mas nem sempre transmitem adequadamente propriedades químicas e relações espaciais (SILVA; STADLER, 2022). A falta de acessibilidade em vídeos e materiais audiovisuais também afeta alunos surdos, que precisam de Libras, legendas ou audiodescrição para acompanhar as aulas (MEDEIROS et al, 2024).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma das formas eficazes de compreender sistematicamente a construção do conhecimento em determinado campo é por meio da pesquisa do tipo Estado do Conhecimento (EC) que permite mapear e analisar a produção acadêmica sobre um tema, identificando avanços, lacunas e contribuições (SOUSA, OLIVEIRA, ALVES, 2021).

A pesquisa científica para Marconi e Lakatos (2007) busca investigar uma realidade específica de forma reflexiva e fundamentada. Nesse contexto, realizamos um levantamento bibliográfico qualitativo, com foco no uso do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) no ensino da tabela periódica, centrado em teses e dissertações.

Segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021), a revisão bibliográfica é essencial para definir o tema e contextualizar o problema na pesquisa em educação. Assim, formulamos a seguinte questão de pesquisa⁴: *“Como as pesquisas acadêmicas têm explorado o uso de tecnologias no ensino da tabela periódica, considerando os princípios do DUA?”*

Foram definidos critérios de inclusão e exclusão: incluíram-se trabalhos em português que tratassem do ensino da tabela periódica com uso de tecnologias sob a ótica do DUA; excluíram-se obras fora do tema e em outros idiomas. A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).⁵

Ao buscar pelo termo “Tabela Periódica”, sem filtro de tempo, identificaram-se 168 trabalhos (130 dissertações e 38 teses). Com o recorte de 2020 a 2024, esse número caiu para 123. O descritor “Desenho Universal para Aprendizagem” resultou em 67 trabalhos. Combinando “Desenho Universal para Aprendizagem” e “Tabela Periódica” com o operador booleano AND, foi encontrada apenas 1 dissertação, número insuficiente para análise aprofundada.

Utilizando o termo “Inclusão”, foram encontrados 34.653 trabalhos. Com o filtro temporal (2020–2025), esse número reduziu para 10.530. Ao combinar “Tabela Periódica” e “Inclusão” com o operador AND, localizaram-se então 12 trabalhos (11 dissertações e 1 tese) sem restrição temporal. Após essa seleção, realizou-se uma leitura flutuante dos títulos e resumos, constituindo o primeiro conjunto documental da pesquisa. A Tabela 2 apresenta a lista completa dos trabalhos selecionados, com a respectiva codificação para referência na discussão.

⁴ É o eixo central de um estudo científico, delineando o problema a ser investigado e orientando a escolha de métodos e abordagens.

⁵ O acesso a BDTD pode ser realizado por meio do link: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Dados dos documentos publicados na BDTD extraídos no dia 04 de março de 2025.

Tabela 2 - Relação dos trabalhos que compõem o primeiro escopo da pesquisa.

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO
Ensino de química: proposição e testagem de materiais para cegos	LOURENÇO, Ilza Mara Barros.	2003	Dissertação
A tabela periódica: um recurso para a inclusão de alunos deficientes visuais nas aulas de química.	BRITO, Lorena Gadelha de Freitas.	2006	Dissertação
A tabela periódica como tecnologia assistiva na educação em química para discentes cegos e com baixa visão.	SILVA, Rodrigo Pedroso.	2017	Dissertação
Me ajuda a entender: website como ferramenta de apoio para professores no ensino de Química a estudantes com deficiência visual.	SIMÕES, Guilherme Soares.	2018	Dissertação
Educação inclusiva no ensino de química: o estado da arte e nossas experiências no Colégio Pedro II.	VALENTE, Marco Antônio Batista.	2019	Dissertação
Análise da percepção de um grupo de professores de Química sobre o trabalho em espaços não formais voltados à divulgação científica na Universidade Federal de Viçosa	LOPES, Bruna Olívia da Silva.	2020	Dissertação
Desenvolvimento de tabela periódica em manufatura aditiva aplicando o conceito de desenho universal para aprendizagem	WIEDEMANN, Ângela Paloma Zelli.	2020	Dissertação
Tabela periódica com elementos codificados: Auxílio da tecnologia assistiva como ferramenta para o ensino-aprendizagem de conteúdos químicos.	SILVA, Lucicleide Maria de Andrade.	2021	Dissertação
Uma proposta de sequência de jogos de química para estudantes com transtorno do espectro autista.	GODOY, Tatiane Bianchini de.	2023	Dissertação
Mistura de isospin em modelos de campo-médio relativísticos e o espalhamento de elétrons polarizados.	GRAEFF, Clebson Abati.	2012	Tese
“As classes especiais na escola regular sob a ótica da educação inclusiva”: o caso do CIEP 10.19.502 Maestro Heitor Villa Lobos.	VASCURADO, Anderson Alexandre.	2021	Dissertação
O sistema solar sob a perspectiva biológica e química do planeta Terra.	SILVA, Mara Lúcia Rodrigues.	2021	Dissertação

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A metodologia de análise das dissertações e teses foi organizada em três etapas. Na primeira, registraram-se informações básicas como a IES de origem e sua região geográfica, contextualizando a produção acadêmica. A segunda etapa concentrou-se nos aspectos metodológicos: tema, campo de investigação, tipo de pesquisa, abordagem (qualitativa, quantitativa ou mista) e métodos de coleta de dados. Por fim, na terceira etapa, foram analisados os resultados e contribuições de cada estudo, buscando identificar padrões e lacunas no campo.

Durante a análise, três trabalhos foram excluídos: o trabalho Graeff (2012), por não atender aos objetivos do estudo; a dissertação de Vascurado (2021), que trata da inclusão, mas não do ensino da Tabela Periódica; e Silva (2021b), cuja proposta interdisciplinar não contempla a inclusão nem a Tabela Periódica.

Ao final, nove dissertações foram mantidas para análise. Essas obras foram examinadas quanto às contribuições para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a inclusão no ensino de Química, com foco no uso da Tabela Periódica como recurso pedagógico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados obtidos a partir do mapeamento e da análise das dissertações e teses selecionadas para esta pesquisa. Inicialmente, são explorados os aspectos institucionais e a distribuição temporal e geográfica das produções acadêmicas brasileiras.

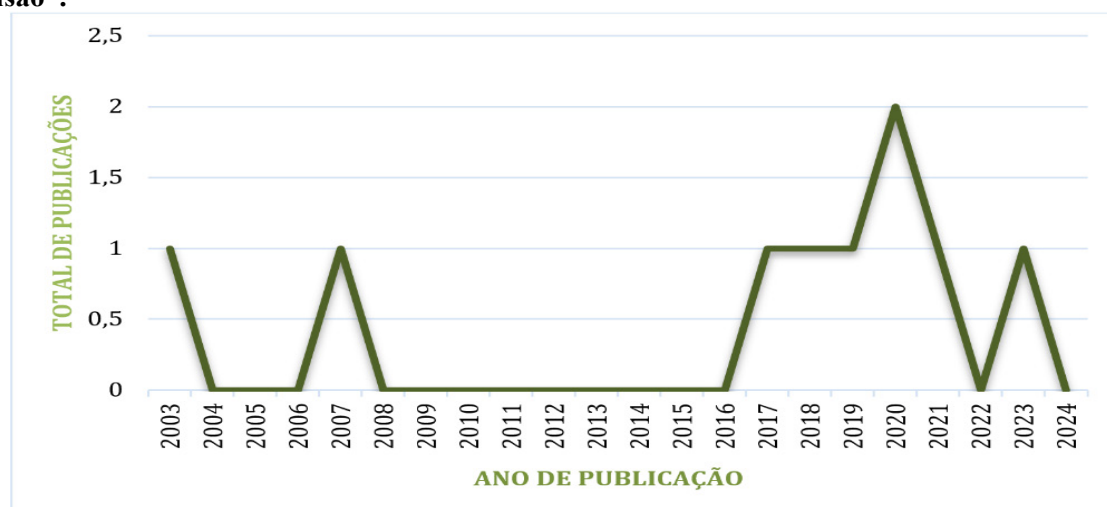
Em seguida, detalham-se as abordagens metodológicas, os recursos de Tecnologia Assistiva desenvolvidos e a aplicação dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, buscando compreender o panorama atual e os desafios da educação inclusiva no ensino de Química.

4.1 ASPECTOS INSTITUCIONAIS DAS DISSERTAÇÕES E TESES

O primeiro trabalho acadêmico encontrado relacionado ao tema foi defendido em 2003, e, após um período sem publicações em 2004, 2005 e 2006, novas pesquisas começaram a ser publicadas em 2007.

Não houve publicações no período de 2008 a 2016, e as publicações retomaram em 2017, com mais trabalhos publicados em 2018, 2019, 2020 e 2021. Em 2022, não foram registradas publicações, mas em 2023, uma nova pesquisa foi defendida (Figura 1).

Figura 1 - Dissertações e teses publicadas com os descritores de busca “Tabela Periódica” and “Inclusão”.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Apesar das diretrizes e marcos regulatórios que incentivam a educação inclusiva no Brasil, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ainda são escassas as publicações que tratam da aplicação prática desses princípios no ensino da Tabela Periódica em contextos inclusivos. Tecnologias educacionais alinhadas ao DUA podem facilitar a adaptação desse conteúdo, promovendo experiências de aprendizagem mais acessíveis para todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência.

Segundo a CAPES, o Brasil possui atualmente 4.769 Programas de Pós-Graduação. Na área de Educação, são 200 programas distribuídos regionalmente: Sudeste (35%), Sul (24,5%), Nordeste (20,5%), Centro-Oeste (11%) e Norte (9%).

Esta distribuição pode ser avaliada em conjunto com os dados sobre os artigos de pesquisa selecionados conforme a Tabela 3, que indicam uma predominância de publicações na região Sudeste, com 55,5% do total, seguidas pelas regiões Sul e Nordeste, ambas com 22,2%. Essa relação mostra que a produção científica permanece concentrada em algumas regiões do país.

Tabela 3 - Distribuição Geográfica das Instituições de Ensino Superior (IES).

REGIÃO	ESTADO	INSTITUIÇÃO	TRABALHOS
Nordeste	Paraíba	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	1
	Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1
Sul	Paraná	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	2
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1
		Universidade Federal de Viçosa (UFV)	1
	Rio de Janeiro	Universidade Federal Fluminense (UFF)	1
	São Paulo	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	1
		Universidade de São Paulo (USP)	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Dos 27 estados brasileiros, apenas seis (Paraíba, Rio Grande do Norte, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo) publicaram trabalhos acadêmicos relacionados ao Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e à Tabela Periódica, representando cerca de 22% das unidades federativas.

As nove publicações analisadas provêm de oito Instituições de Ensino Superior (IES), todas públicas, o que destaca o papel central dessas instituições na produção científica voltada à inclusão. Os demais 78% dos estados não apresentaram registros na BDTD sobre a temática.

4.2 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS

Para entender como a inclusão e o ensino de Química foram abordados nesses trabalhos, realizamos um mapeamento das pesquisas encontradas. Esse processo envolveu a identificação da ideia central, da área de pesquisa e do objeto de estudo, além da análise do campo e da abordagem metodológica adotada. Também consideramos os métodos de coleta e análise de dados, bem como os produtos educacionais desenvolvidos.

Os critérios utilizados para a classificação e organização das pesquisas analisadas estão sintetizados na Tabela 4, que apresenta uma visão estruturada da literatura acadêmica na área.

Tabela 4 - Critérios de Classificação das Pesquisas Analisadas.

AUTOR	TEMA/ ASSUNTO	SUJEITOS DA PESQUISA	TIPO DE PESQUISA	COLETA DE DADOS E METODOLOGIA DE ANÁLISE	PRODUTO DESENVOLVIDO
Lourenço, 2003.	Desenvolvimento e Análise de TA	5 professores. Alunos do ensino fundamental e médio	Pesquisa-ação	Observação in loco, Gravação audiovisual Entrevista semiestruturada. Análise de conteúdo.	Bolas texturizadas, que representam elementos químicos.
Brito, 2006.	Desenvolvimento e Análise de TA	10 ex-alunos deficientes visuais já concluintes do ensino médio.	Descritiva / Estudo de caso.	Entrevista semiestruturada. Análise de conteúdo.	Duas tabelas periódicas, uma em braile e outra em alto relevo com areia e cola
Silva, 2017.	Investigação das TA no ensino da Química	Alunos de escolas especializadas para deficientes visuais.	Exploratória e bibliográfico.	Pesquisa bibliográfica. Análise de conteúdo.	Aperfeiçoar uma TA já existente
Simões, 2018.	Proposta de formação continuada	4 Alunos cegos 3 professores de química 1 diretora 1 mãe de aluno	Estudo de caso	Pesquisa bibliográfica, de campo, Observação in loco, entrevista semiestruturada. Análise de Conteúdo.	Website como ferramenta de apoio para professores de Química.
Valente, 2019.	Investigação das TA no ensino da Química	Alunos cegos e professores do primeiro ano do Ensino Médio.	Exploratória e bibliográfico	Pesquisa bibliográfica e diário de campo. Não informado método de análise.	Caderno sobre ensino de química para deficientes visuais para a primeira série do ensino médio.
Lopes, 2020.	Análise espaços não formais de educação no ensino inclusivo de Química	Seis professores de Química	Exploratória	Entrevistas semiestruturadas. Análise de Conteúdo.	Sequência didática inclusiva para deficientes visuais
Wiedemann, 2020.	Desenvolvimento e Análise de TA/ DUA.	Alunos do Ensino Médio Integrado	Pesquisa-ação	Entrevista semiestruturada. Análise do conteúdo.	Tabela periódica com as premissas do DUA em AM
Silva, 2021.	Desenvolvimento e Análise de TA	15 professores de química do ensino médio.	Exploratória	Questionário via Google Forms. Entrevista semiestruturada gravada em áudio. Análise do conteúdo.	Tabela Periódica com os recursos QR Code e Podcast.
Godoy, 2023.	Desenvolvimento e Análise de TA	6 especialistas da área de exatas 5 especialistas em educação especial	Exploratória	Pesquisa bibliográfica. Análise de conteúdo.	Desenvolvimento de cinco jogos para ensino da Química.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

As nove pesquisas mapeadas sobre inclusão no ensino de Química abordam majoritariamente o desenvolvimento e análise de Tecnologias Assistivas (TA), com foco em estudantes com deficiência visual e formação de professores. Todas adotam abordagem qualitativa, com destaque para o uso de entrevistas e análise de conteúdo. Os produtos educacionais desenvolvidos incluem tabelas periódicas adaptadas, jogos, materiais táteis, didáticos e uma plataforma digital. Apenas um estudo aplica diretamente os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

4.3 DETALHAMENTO DAS PESQUISAS

As pesquisas mapeadas sobre o uso de Tecnologias Assistivas (TA) e o Desenho Universal

para a Aprendizagem (DUA) no ensino de Química apresentam diferentes abordagens e objetivos, mas todas buscam um ensino mais inclusivo e acessível para alunos com deficiências.

A dissertação de Wiedemann (2020) propõe uma tabela periódica inclusiva para o ensino de Química, desenvolvida com base no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), utilizando metodologia centrada no usuário e impressão 3D. O protótipo, acessível e multissensorial, destaca propriedades como o raio atômico de forma visual e tátil, atendendo a diferentes perfis de estudantes. Apesar dos desafios na modelagem, impressão e implementação de recursos sonoros, o recurso foi bem avaliado, evidenciando seu impacto educacional.

A pesquisa de Silva (2017) destaca a importância do ensino de Ciências Naturais para a formação de cidadãos críticos, e propõe a Tabela Periódica 3D em fundo degrade (FD) como uma Tecnologia Assistiva (TA) para tornar o conteúdo acessível a estudantes cegos. A Tabela FD, que utiliza caracteres táteis e Braille, além de facilitar a leitura de dados, promove o engajamento e a socialização entre alunos, beneficiando também estudantes com outras deficiências, como TDAH e autismo. Silva (2017) enfatiza que essa abordagem representa um avanço na educação inclusiva, embora o Desenho Universal não seja explicitamente mencionado, ela incorpora seus princípios ao criar um recurso que proporciona acesso igualitário ao conhecimento.

As pesquisas de Silva (2017) e Wiedemann (2020) têm o objetivo comum de criar tabelas periódicas inclusivas para o ensino de Química, mas adotam abordagens diferentes. Silva (2017) utiliza a Tecnologia Assistiva com a Tabela FD, focando em caracteres táteis e Braille para atender principalmente alunos cegos e com baixa visão. Por outro lado, Wiedemann (2020) aplica os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, desenvolvendo um protótipo multissensorial com impressão 3D, que destaca propriedades como o raio atômico de forma visual e tátil, alcançando um público mais amplo e diversificado.

Na dissertação de Lourenço (2003), a autora discute as alternativas atuais de Realidade Virtual para criar modelos espaciais e 2D. A pesquisa revelou que modelos para deficientes visuais também beneficiam alunos com visão regular, desde que apresentem distinções visuais e informações em Braille complementadas por texto comum. A autora destaca que apesar da responsabilidade percebida por 84% dos docentes em ensinar esses alunos, 78% acreditam que faltam materiais apropriados. O estudo também menciona a importância da cooperação no ensino de alunos cegos e como isso afeta seu autoconceito e aprendizado. Embora os modelos sejam controversos, são considerados ferramentas valiosas para a compreensão da química e tradução de conceitos tridimensionais (LOURENÇO, 2003).

Ainda na linha de TA, na pesquisa de Brito (2006), com ex-alunos deficientes visuais, também aborda a acessibilidade de materiais, mas propõe a criação de duas tabelas periódicas, uma adaptada com areia, cola e outra em Braille, ambas receberam feedbacks positivos de estudantes com deficiência visual, facilitando sua compreensão e inclusão na sala de aula. Apesar de uma curva de aprendizado mais lenta, essas pessoas poderem alcançar o mesmo nível de exploração intelectual que seus colegas videntes. A pesquisa conclui que essas adaptações podem garantir igualdade de aprendizado em Química no ensino médio, destacando a importância da inclusão na pedagogia e a possibilidade de melhorar a qualidade da educação nas escolas públicas (BRITO, 2006).

Nesse mesmo contexto, a pesquisa Silva (2021a), por sua vez, também busca tornar o ensino de Química mais acessível ao usar QR Codes e podcasts como recursos de Tecnologia Assistiva, permitindo que diferentes alunos acessem o conteúdo de maneiras distintas. Este estudo procurou

tornar a Tabela Periódica acessível às salas de aula do ensino médio como um recurso inclusivo (SILVA, 2021a). Já a dissertação Godoy (2023) investiga a criação de jogos didáticos para o ensino de Química incluindo jogos com a tabela periódica, usando uma abordagem mais interativa e lúdica para promover a acessibilidade e para tornar o ensino mais dinâmico e interativo.

Com foco na formação de professores, a dissertação de Simões (2018) se diferencia das demais, com o objetivo de que integrem práticas inclusivas no ensino, incluindo o uso de TA. Esta pesquisa busca garantir que os educadores estejam preparados para utilizar as ferramentas necessárias para tornar o ensino mais acessível e inclusivo, promovendo a inclusão de forma mais ampla no ambiente escolar (SIMÕES, 2018).

Na pesquisa de Valente (2019) o objetivo é apresentar uma revisão bibliográfica sobre a produção de materiais didáticos adaptados para o ensino de Química a alunos com deficiências, juntamente com os materiais adaptados desenvolvidos no Ensino Médio. O autor revela que em sua pesquisa a maioria dos artigos abordou a Tabela Periódica, destacando sua importância no ensino de Química, mas também levantando uma reflexão crítica sobre a necessidade de expandir o foco para outros conteúdos, já que o ensino de Química vai além da tabela periódica (VALENTE, 2019).

A pesquisa de Lopes (2020) destaca a necessidade de sequências didáticas adaptadas e os desafios na formação de professores para aulas inclusivas de Química, com ênfase na instrução em Braille. Lopes (2020) aponta que a formação atual não aborda todas as questões essenciais para a inclusão de alunos com deficiência visual e defende a implementação de políticas públicas para a formação continuada de professores, garantindo acesso a recursos gratuitos para o ensino de Química.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram identificadas nove publicações de oito universidades públicas, localizadas em apenas seis estados (22% das unidades federativas), com ausência total das regiões Centro-Oeste e Norte, evidenciando uma concentração regional e institucional dos estudos sobre DUA e Tabela Periódica.

Os produtos educacionais desenvolvidos incluem tabelas periódicas adaptadas (em Braille, alto-relevo, com QR Code e podcasts), jogos, materiais táteis, didáticos e uma plataforma digital para professores. No entanto, apenas uma pesquisa abordou diretamente a Tabela Periódica sob a ótica do DUA, revelando uma lacuna significativa.

O levantamento reforça a urgência de tornar materiais como a Tabela Periódica mais acessíveis, por meio de múltiplas formas de representação, conforme propõe o DUA. A escassez de pesquisas sobre DUA e Tecnologias Assistivas no ensino de Química no Brasil compromete práticas inclusivas, exigindo investimentos em formação docente e no desenvolvimento de recursos pedagógicos flexíveis para promover equidade e participação de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, R. W.; MORGENSTERN, J. M. Princípios e usos do desenho universal para a aprendizagem na educação inclusiva: uma revisão de literatura. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 13, p. e12854-e12854, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/12854>. Acesso em: 02 mar. 2025.

BRASIL. Decreto n. 10.645, de 11 de março de 2021. Regulamenta o art. 75 da Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, para dispor sobre as diretrizes, os objetivos e os eixos do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 mar. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10645.htm. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei Brasileira da Inclusão: Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.html. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRITO, Lorena Gadelha de Freitas. A Tabela Periódica: Um Recurso Para a Inclusão De Alunos Deficientes Visuais Nas Aulas De Química. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16021>. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRUNETTO, Luiza Rafaela. A utilização de modelos didáticos no ensino de ciências e biologia. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dois Vizinhos, 2021. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/29456>. Acesso em: 26 fev. 2025.

GABRILLI, M. Guia sobre a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). 2016. Disponível em: https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

GODOY, Tatiane Bianchini de. **Uma Proposta De Sequência De Jogos De Química Para Estudantes Com Transtorno Do Espectro Autista.** 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/18268>. Acesso em: 09 fev. 2025.

GRAEFF, Clebson Abati. **Mistura De Isospin Em Modelos De Campo-médio Relativísticos E O Espalhamento De Elétrons Polarizados.** 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100762>. Acesso em 04 mar. 2025.

JEREMIAS, S. M. F.; GÓES, A. R. T.; HARACEMIV, S. M. C. Tecnologias assistivas no ensino e aprendizagem de matemática para estudante cego: investigando a presença do desenho universal e do desenho universal para aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 4, p. 3005-3019, dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16064>. Acesso em 14 mar. 2025.

LOPES, Bruna Olívia da Silva. Análise Da Percepção De Um Grupo De Professores De Química Sobre **O Trabalho Em Espaços Não Formais Voltados à Divulgação Científica Na Universidade Federal De Viçosa:** Em Foco a Inclusão E a Acessibilidade De Estudantes Cegos E Com Baixa Visão. 2020. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/27750>. Acesso em 15 mar. 2025.

LOURENÇO, Ilza Mara Barros. **Ensino De Química: Proposição E Testagem De Materiais Para Cegos.** 2003. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-25072018-142523/>. Acesso em 20 mar. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 226 p.

MEDEIROS, Allan Rafael Nunes; DOS SANTOS, Alda Ernestina; CARVALHO, Vássia Soares; CHIQUITTO, Allison Gaspar; MOURÃO, Fábio Pires. Tabela Periódica Inclusiva: desenvolvimento de um software para auxiliar professores no ensino inclusivo da Química. **Educação Química En Punto De Vista**, v. 8, p. 18–29, 2024. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/3909/3919>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso:** como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. Arco 43, 2021.

MUZZIO, Andrea Lannes; CASSANO, Adriana Rinaldi; GÓES, Anderson Roges Teixeira. **Desenho Universal para Aprendizagem na práxis de professores de Matemática no Paraná**. Linhas Críticas, v. 28, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc28202245296>, Acesso em 04 mar. 2025.

OLIVEIRA, A. R. de P. e; GONÇALVES, A. G.; BRACCIALI, L. M. P. Desenho universal para aprendizagem e tecnologia assistiva: complementares ou excludentes? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 16, n. esp.4, p. 3034–3048, 2021. DOI: 10.21723/riace.v16iesp.4.16066. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16066>. Acesso em: 4 mar. 2025.

PEREIRA, Liliana Nogueira. **DUA como estratégia para o fomento da motivação dos alunos na sala de aula de L1 e LE**. 2024.

PORTELLA, Fabiani Ortiz; GODOFLITE, Marliese Christine Simador; PEREIRA, Thiele Araujo; HENRIQUES, Renato Ventura Bayan. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Abordagem sociointeracionista unindo para incluir. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 133-141, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240007>. Acesso em 04 mar. 2025.

SILVA, Grazielle & STADLER, Joao. (2022). Proposta de uma Tabela Periódica adaptada com vistas à acessibilidade de estudantes com deficiência visual: um recurso didático para o ensino inclusivo. **Revista Insignare Scientia - RIS**. 5. 409-430. 10.36661/2595-4520.2022v5n3.12885. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36661/2595-4520.2022v5n3.12885>. Acesso em: 09 fev. 2025.

SILVA, Lucicleide Maria de Andrade. **Tabela Periódica Com Elementos Codificados: Auxílio Da Tecnologia Assistiva Como Ferramenta Para O Ensino-aprendizagem De Conteúdos Químicos**. 2021a. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4321>. Acesso em: 09 fev. 2025.

SILVA, Mara Lúcia Rodrigues. **O Sistema Solar Sob a Perspectiva Biológica E Química Do Planeta Terra**. 2021b. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1442> . Acesso em: 15 fev. 2025.

SILVA, Rodrigo Pedroso da. **A Tabela Periódica Como Tecnologia Assistiva Na Educação Em Química Para Discentes Cegos E Com Baixa Visão**. 2017. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2795>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SIMÕES, Guilherme Soares. **Me Ajuda a Entender: Website Como Ferramenta De Apoio Para Professores No Ensino De Química a Estudantes Com Deficiência Visual**. 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B2YN2T>. Acesso em: 05 mar. 2025.

SOUSA, A. S; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n.43, p.64-83, 2021.

SOUTO, E. da Silva, SILVA, N. L., PEREIRA, F. S., COELHO, S. C., & RIBEIRO, V. S. (2024). **Explorando a tabela periódica e a química no cotidiano**: relato de experiência em uma escola estadual de Guanambi-BA. **Cadernos Macambira**, 9(3), 164-170.

VALENTE, Marco Antônio Batista. **Educação Inclusiva No Ensino De Química: O Estado Da Arte E Nossas Experiências No Colégio Pedro II**. 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/14171> . Acesso em: 15 fev. 2025.

VASCURADO, Anderson Alexandre. **“As Classes Especiais Na Escola Regular Sob a ótica Da Educação Inclusiva”**: O Caso Do CIEP 10.19.502 Maestro Heitor Villa Lobos. 2021. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12576>. Acesso em: 09 fev. 2025.

WIEDEMANN, Ângela Paloma Zelli. **Desenvolvimento De Tabela Periódica Em Manufatura Aditiva Aplicando O Conceito De Desenho Universal Para Aprendizagem**. 2020. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/5286>. Acesso em: 10 fev. 2025.

Revista Caminhos, On-line, “Humanidades”, Rio do Sul, ano 17 (n. 66), p. 71-82, abr./jun. 2026.

A INFLUÊNCIA DO ACOLHIMENTO NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rodrigo Pandini¹

Eden Luciana Boing Imhof²

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a influência das práticas de acolhimento na permanência escolar, de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), marcados por trajetórias de exclusão e vulnerabilidade social. Pretende-se responder à questão: qual a relação entre o acolhimento e a permanência do estudante na EJA? Os objetivos específicos, propõem-se conhecer o cenário sociocultural desses estudantes; compreender os fundamentos da andragogia; e refletir sobre a perspectiva do acolhimento na construção de laços institucionais. Fundamenta-se nos princípios da andragogia a partir de Paulo Freire e Malcom Knowles. A pesquisa, de abordagem qualitativa e bibliográfica, evidencia que o acolhimento fortalece vínculos, promove sentimento de pertencimento e contribui para a redução da evasão escolar. Conclui-se que a permanência escolar na EJA está diretamente relacionada a práticas pedagógicas humanizadas e acolhedoras, capazes de promover pertencimento, reconhecimento e valorização das trajetórias de vida dos educandos, fortalecendo vínculos e favorecendo a continuidade dos estudos.

Palavras-chave: Acolhimento. Permanência. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This study aims to analyze the influence of welcoming practices on the school retention of students in Youth and Adult Education (YAE), whose educational trajectories are often marked by exclusion and social vulnerability. It seeks to answer the following question: What is the relationship between welcoming practices and student retention in Youth and Adult Education? The specific objectives are to examine the sociocultural context of these students, understand the foundations of andragogy, and reflect on the role of welcoming practices in the construction of institutional bonds. The study is grounded in the principles of andragogy, drawing on the contributions of Paulo Freire and Malcolm Knowles. Using a qualitative and bibliographic research approach, the findings indicate that welcoming practices strengthen interpersonal bonds, foster a sense of belonging, and contribute to reducing school dropout rates. It is concluded that school retention in Youth and Adult Education is directly related to humanized and welcoming pedagogical practices that promote belonging, recognition, and appreciation of students' life trajectories, strengthening relationships and encouraging the continuity of their studies.

Keywords: Welcoming Practices. School Retention. Youth and Adult Education.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se historicamente no Brasil como uma modalidade de ensino destinada a pessoas que, por diferentes razões sociais, econômicas e culturais, não tiveram acesso ou continuidade aos estudos na idade considerada regular. Entretanto, os estudantes da EJA não podem ser compreendidos apenas como “alunos que não estudaram”, mas sim sujeitos de direito marcados por trajetórias de exclusão, jornadas de trabalho exaustivas e um sistema social desigual. Diante desse panorama, emerge a necessidade de refletir sobre fatores

¹Graduado em Administração (UNIDAVI) e formando em Pedagogia no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI. E-mail: rodrigopandini@unidavi.edu.br.

²Graduada em Pedagogia e História (UNIDAVI), Mestre em Educação (UNOESC) e Doutoranda em Educação (FURB). Docente no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí UNIDAVI. E-mail: eden@unidavi.edu.br.

que transcendem o conteúdo programático e tocam a dimensão humana do processo educativo: o acolhimento pedagógico (Arroyo, 2017).

O acolhimento, no contexto pedagógico, não deve ser confundido com mera cortesia. Trata-se de uma postura ética e política. Nesse sentido, os fundamentos da andragogia, baseado em Knowles, vão abordar a arte e ciência de orientar adultos na aprendizagem, oferecendo o suporte teórico necessário para compreender que este aluno possui autonomia, experiências acumuladas e necessidades de aprendizagem práticas. Ignorar tais características é ignorar a própria humanidade do educando, sendo muitas vezes o primeiro passo para a desmotivação e o abandono (Freire, 1996).

A relevância deste estudo justifica-se pela persistente problemática da evasão escolar nesta modalidade. Embora o acesso à escolarização tenha sido ampliado nas últimas décadas, o desafio contemporâneo reside na permanência desse estudante em sala de aula. Surge, então, o seguinte questionamento: Qual a relação entre o acolhimento e a permanência do estudante na EJA? Parte-se da hipótese de que a construção de vínculos significativos e o acolhimento afetivo, pedagógico e cognitivo atuam como mecanismos de fortalecimento, contribuindo para enfrentar às dificuldades externas que impulsionam a desistência e a evasão.

Este artigo tem como objetivo geral analisar a influência das práticas de acolhimento na permanência escolar dos estudantes da EJA, fundamentando-se nos princípios andragógicos para compreender de quais maneiras o fortalecimento dos vínculos pedagógicos interfere na continuidade dos estudos nessa modalidade. Para tanto, define-se como objetivos específicos: conhecer o cenário sociocultural desses

estudantes; compreender os fundamentos da andragogia; e refletir sobre o papel do acolhimento na construção de laços institucionais e sentimento de pertencimento. Para desenvolver tais reflexões, optou-se por uma metodologia de análise qualitativa, desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica e exploratória. Essa abordagem permite aprofundar a compreensão das relações pedagógicas, apoiando-se em autores e teorias consolidadas para o embasamento de práticas docentes mais inclusivas, dialógicas e humanizadas.

Para alcançar os objetivos propostos, o artigo organiza-se em uma discussão inicial sobre a Educação de Jovens e Adultos e os pressupostos da andragogia, seguida de reflexão acerca do acolhimento pedagógico e de suas contribuições para a permanência escolar na EJA.

2 O CENÁRIO DOS ESTUDANTES DA EJA

Para compreender a realidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, torna-se necessário analisar dados concretos acerca desta modalidade. Para isso, o Plano Nacional da Educação (PNE) apresenta indicadores relevantes para embasar as hipóteses referenciadas, já que evidenciam um cenário marcado por desafios estruturais das políticas voltadas à EJA.

Analisaremos a seguir as metas do PNE voltadas à Educação de Jovens e Adultos e como elas podem contribuir para uma política mais eficaz e um olhar diferenciado para este público.

As metas do PNE destinadas à Educação de Jovens e Adultos permitem refletir sobre os avanços e limites das políticas públicas educacionais direcionadas a esse público. A Meta 9 estabelecia elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar o analfabetismo absoluto até 2024, além de reduzir o analfabetismo funcional em 50% (Brasil, 2014).

Entretanto, a meta não foi cumprida e o Brasil não conseguiu erradicar o analfabetismo, restando ainda um contingente de cerca de 11 milhões de pessoas analfabetas no país. O problema afeta

criticamente a região Nordeste (concentram-se mais de 54% dos analfabetos do país), além das populações do campo, indígenas, pretos e pardos (Brasil, 2014). Já a Meta 10 previa oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA nos ensinos fundamental e médio, de forma integrada à educação profissional. Contudo, além do não cumprimento da meta, houve retrocesso nos indicadores. Entretanto, no início do plano, o percentual de matrículas integradas aproximava-se de 2,8%, os relatórios oficiais de monitoramento do INEP apontam queda para cerca de 2,2% (Brasil, 2014). Estes dados revelam dificuldade estrutural e de financiamento para conectar as redes públicas de ensino e as instituições, de formação técnica e profissional, como os Institutos federais e o Sistema S (Brasil, 2014).

Apesar das dificuldades, algumas iniciativas buscam ampliar o acesso e a permanência dos estudantes da EJA. Entre elas, destaca-se o programa SEJA PRO + Trabalho e Emprego, lançado pela FIESC em parceria com o SESI Nacional, o Conselho Nacional do SESI e o Ministério do Trabalho e Emprego. O programa tem como objetivo ampliar o número de estudantes da EJA profissionalizante, articulando educação básica e qualificação profissional (FIESC, 2025).

Embora o PNE buscasse expandir o atendimento e a escolaridade média da população na Meta 8, a EJA enfrentou o oposto: uma redução significativa na oferta e na procura de turmas. Segundo Di Pierro (2010), historicamente, a Educação de Jovens e Adultos ocupa um lugar secundário nas políticas públicas educacionais brasileiras, sendo frequentemente menos priorizada que outras etapas e modalidades de ensino. As matrículas na modalidade segundo os dados no PNE despencaram de cerca de 5 milhões em 2007 para aproximadamente 2,3 milhões de estudantes (Brasil, 2014). Diante desta diminuição, muitas redes municipais, estaduais e privadas reduziram a oferta de turmas devido à baixa procura ou restrições orçamentárias.

Neste contexto torna-se fundamental compreender quem são os sujeitos que compõem a EJA. Chegamos ao público-alvo da EJA que são na maior parte trabalhadores, mães solo, jovens desempregados, pessoas que enfrentam problemas relacionados ao transporte, condições econômicas, apoio familiar e cansaço extremo físico e mental. Tais fatores contribuem significativamente para os elevados índices de

evasão escolar, especialmente se não houver políticas de acolhimento e assistência estudantil. Conforme destaca Arroyo (2017, p. 22-23)

Eles vêm do trabalho, trazem os corpos cansados, mentes preocupadas com o emprego, o desemprego, o salário, a sobrevivência de suas famílias [...]. Se a escola noturna, se a EJA não interrogar sua lógica rígida e não se reconstruir a partir das vivências e tempos desses sujeitos trabalhadores, continuará sendo um espaço de exclusão disfarçado de oportunidade.

Arroyo nos permite refletir que a evidência sobre a permanência escolar não depende exclusivamente do acesso à educação, mas também das condições pedagógicas e humanas oferecidas aos estudantes da EJA. Neste sentido, o acolhimento pedagógico representa uma prática de reconhecimento das trajetórias de vidas e das dificuldades e das experiências acumuladas pelos sujeitos jovens e adultos.

Pois como destaca Oliveira (1999, p.66):

A exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal em razão de aspectos de natureza mais afetiva, mas que podem também influenciar a aprendizagem. Os alunos têm vergonha de freqüentar a escola depois de adultos e muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças, sentindo-se por isso humilhados e tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender.

Diante destas reflexões, compreender o cenário da Educação de Jovens e Adultos exige reconhecer as especificidades dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino. É propondo um olhar para as particularidades como trajetórias, dificuldades e expectativas que influenciam as práticas pedagógicas relacionadas ao acolhimento e pertencimento escolar, evidenciando ser necessário metodologias mais flexíveis, humanizadas e acolhedoras.

Deste modo pode-se levar em conta também por qual motivo estes estudantes estão procurando retornar aos estudos. Desse modo é importante compreender as motivações que levaram jovens e adultos a retornar ao ambiente escolar. É comum estar relacionado ao desejo de ampliar as oportunidades profissionais e as condições de vida. É aí que a educação assume um papel além da certificação, conforme destaca Paulo Freire (1987, p. 29).

Os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu 'posto no cosmos', e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalarem-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

Ou seja, percebemos que com isso existem motivações diversas para este retorno que por muitas vezes passam por um inquietação por parte dos indivíduos, mas que enfrentam barreiras como que veremos mais adiante. Para sabermos como conduzir o processo de ensino aprendizagem desses estudantes que chegam até o ambiente de sala de aula e responder tais questionamentos, é preciso ter um direcionamento voltado as prática pedagógicas que diferem dos métodos voltados às crianças e jovens na idade regular.

3 A INFLUÊNCIA DA ANDRAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A discussão acerca da andragogia torna-se fundamental quando se analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente por se tratar de uma modalidade composta por estudantes que carregam experiências de vida, trajetórias de trabalho, conhecimentos adquiridos fora da escola e marcas históricas de exclusão social, conforme discutido nas seções anteriores.

Nesse contexto, compreender os processos de ensino e aprendizagem voltados ao público adulto exige romper com práticas pedagógicas tradicionais e reconhecer os estudantes como protagonistas do próprio processo educativo. As contribuições teóricas de Malcolm Knowles, Paulo Freire e Miguel Arroyo oferecem importantes reflexões para pensar uma educação humanizadora, Revista Caminhos, On-line, "Humanidades", Rio do Sul, ano 17 (n. 66), p. 83-95, abr./jun. 2026.

crítica e significativa para os educandos da EJA.

A andragogia foi difundida por Malcolm Knowles como uma perspectiva educacional voltada especificamente à aprendizagem de adultos. Diferentemente da pedagogia tradicional, centrada na figura do professor como transmissor do conhecimento, a andragogia compreende o educando adulto como sujeito autônomo, capaz de construir conhecimentos a partir de suas experiências e necessidades concretas. Segundo Knowles, Holton III e Swanson (2011), os adultos aprendem de forma distinta das crianças, principalmente porque carregam vivências acumuladas ao longo da vida e necessitam compreender a relevância prática daquilo que aprendem.

Knowles, Holton III e Swanson (2011) defendem que a aprendizagem adulta está diretamente relacionada à resolução de problemas cotidianos e à aplicabilidade dos conhecimentos em situações concretas da vida profissional e social. Dessa forma, o processo educativo precisa estabelecer relações entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos estudantes. Nesse sentido, os autores afirmam que “adultos aprendem melhor quando percebem a utilidade imediata da aprendizagem para sua vida pessoal ou profissional” (2011, p. 63).

A partir dessa compreensão, percebe-se que a EJA não pode ser organizada a partir de práticas infantilizadas ou meramente conteudistas. O estudante adulto necessita sentir-se respeitado em sua trajetória de vida e reconhecido como sujeito portador de conhecimentos legítimos. Essa valorização da trajetória de vida dos adultos constitui um dos pilares da aprendizagem andragógica.

Sobre isso, os autores destacam que “a experiência dos adultos representa um dos recursos mais valiosos no processo de aprendizagem” (Knowles; Holton III; Swanson, 2011, p. 64). Nessa perspectiva, os conhecimentos construídos ao longo da vida deixam de ser considerados obstáculos ou saberes secundários e passam a constituir elementos importantes do processo educativo. Essa compreensão aproxima

se das reflexões de Paulo Freire, para quem o processo educativo deve partir da realidade concreta dos estudantes e dos seus conhecimentos que já possuem. Para Freire (1996), a educação deve ser baseada no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes populares. Em oposição à chamada educação bancária, na qual os estudantes são vistos como recipientes vazios que precisam ser preenchidos pelo conhecimento transmitido pelo professor, propondo uma educação problematizadora, construída coletivamente entre educador e educando (Freire, 1996). Segundo Freire (1996), ensinar não significa transferir conhecimentos prontos, mas criar possibilidades para que as pessoas produzam e reconstruam saberes a partir de suas vivências e reflexões críticas sobre o mundo. Nessa perspectiva, o estudante da EJA deixa de ocupar uma posição passiva e assume papel ativo no processo educativo.

A esse respeito, Freire afirma: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 47). A aproximação entre a andragogia e a pedagogia freireana evidencia-se principalmente na valorização da experiência do educando adulto. Tanto Knowles quanto Freire compreendem que as pessoas aprendem a partir das relações estabelecidas com sua realidade social, cultural e histórica. Contudo, Freire amplia essa discussão ao inserir a dimensão política da educação, compreendendo-a como instrumento de emancipação e transformação social (Freire, 1996).

Para Freire (1996), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, o que significa reconhecer que os estudantes já chegam aos espaços educativos carregando interpretações sobre a realidade, construídas em suas práticas sociais e culturais. Na EJA, essa compreensão é essencial, pois os

estudantes possuem trajetórias marcadas pelo trabalho, pela exclusão escolar e pelas desigualdades sociais.

Nesse sentido, pode-se destacar que:

Por isso é que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos (Freire, 1989, p. 20).

A perspectiva freireana contribui significativamente para compreender a EJA como espaço de humanização e reconhecimento dos sujeitos historicamente marginalizados. Os estudantes jovens e adultos não devem ser vistos como indivíduos “atrasados” em relação à escolarização regular, mas como pessoas de direitos, capazes de produzir conhecimentos e transformar suas realidades.

Essa discussão também aparece nas contribuições de Miguel Arroyo, que problematiza a forma como os estudantes da EJA foram historicamente excluídos das políticas educacionais. Arroyo (2005) compreende a EJA como um espaço ocupado majoritariamente pelas classes populares, formadas por trabalhadores, mulheres, negros e indivíduos que tiveram seus direitos educacionais negados ao longo da história.

Ao analisar a constituição histórica da EJA e de seus estudantes, Arroyo (2005) destaca que os estudantes dessa modalidade não abandonaram a escola por escolha

individual, mas foram excluídos por condições estruturais profundamente desiguais. Dessa forma, pensar a educação de adultos exige compreender as relações entre educação, desigualdade social e exclusão histórica.

Nesse sentido, Arroyo afirma:

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social (Arroyo, 2005, p. 27).

A fala de Arroyo amplia o debate da andragogia ao incorporar dimensões sociais, políticas e históricas da educação de adultos. Não se trata apenas de adaptar metodologias ao perfil dos estudantes, mas de reconhecer as condições concretas que produziram os processos de exclusão escolar vivenciados por esses jovens e adultos.

Além disso, Arroyo (2011) defende que a EJA deve considerar a diversidade de trajetórias, culturas e experiências presentes entre os estudantes, construindo práticas pedagógicas mais humanizadas e inclusivas. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Freire e Knowles ao defender uma educação centrada nos participantes da EJA e em suas vivências.

A esse respeito, Arroyo destaca:

A EJA carrega a marca da diversidade de sujeitos coletivos sociais, diversidade de experiências de vida, de trabalho, de sobrevivência e de cultura. Consequentemente, não

poderá ser pensada como uma modalidade neutra, abstrata ou meramente compensatória. (Arroyo, 2011, p. 36).

Dessa forma, a articulação entre Knowles, Freire e Arroyo permite compreender a andragogia para além de uma metodologia de ensino. Ela representa uma concepção educativa fundamentada no respeito à experiência, na valorização da autonomia e na construção coletiva do conhecimento. Enquanto Knowles enfatiza os aspectos metodológicos e psicológicos da aprendizagem adulta, Freire evidencia a dimensão crítica e emancipatória da educação, e Arroyo reforça a necessidade de compreender os sujeitos da EJA em suas condições históricas e sociais.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, essas contribuições tornam-se essenciais para a construção de práticas pedagógicas significativas, dialógicas e

humanizadoras. A aprendizagem precisa dialogar com a realidade concreta dos estudantes, valorizando seus saberes, culturas e trajetórias de vida. Assim, a EJA afirma-se como direito social e espaço legítimo de formação humana, emancipação e reconhecimento dos sujeitos historicamente excluídos do processo de escolarização.

As contribuições da andragogia para a EJA também dialogam diretamente com as práticas de acolhimento. Quando o educador reconhece os conhecimentos prévios, a experiência e as necessidades dos estudantes, cria condições para o fortalecimento dos vínculos pedagógicos e para o sentimento de pertencimento ao espaço educacional. Dessa forma o acolhimento deixa de ser uma ação inicial apenas e passa a construir uma postura de reconhecimento e valorização do educando, aspecto fundamental para sua permanência e continuidade.

4 O ACOLHIMENTO E A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS

O acolhimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ultrapassa a ideia de uma simples recepção inicial dos estudantes, constituindo-se como uma prática pedagógica permanente de valorização, respeito e reconhecimento das trajetórias de vida dos educandos. Considera-se que os sujeitos da EJA carregam experiências construídas em diferentes espaços sociais, culturais e profissionais. O acolhimento pressupõe a criação de condições que favoreçam sua participação ativa no processo educativo e fortalecem o seu sentimento de pertencimento.

Nessa perspectiva, acolher não significa apenas abrir as portas da escola, mas criar condições para que os sujeitos se sintam reconhecidos, pertencentes e capazes de participar ativamente do processo educativo. Paulo Freire (1996) defende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, reconhecendo que todo sujeito possui conhecimentos construídos em suas vivências familiares, profissionais, culturais e comunitárias. Assim, o acolhimento deve estar presente em todas as etapas da trajetória escolar, manifestando-se por meio da escuta, do diálogo e da valorização das experiências dos estudantes.

Dessa forma, Miguel Arroyo (2017) também retrata que o acolhimento exige o reconhecimento dessas trajetórias e a compreensão de que os educandos não chegam à escola como indivíduos desprovidos de conhecimentos, mas como sujeitos portadores de experiências e saberes construídos ao longo da vida. A escola que acolhe é aquela que reconhece essas histórias e as transforma em

elementos constitutivos do processo pedagógico.

Essa compreensão evidencia que o acolhimento na EJA constitui-se como prática pedagógica fundamentada no respeito às vivências dos educandos. O estudante da EJA necessita reconhecer-se como sujeito pertencente ao espaço escolar, tendo suas experiências valorizadas e consideradas no processo de ensino aprendizagem.

O acolhimento também envolve uma dimensão afetiva, fundamentada no respeito e no cuidado. Nessa perspectiva, bell hooks (2013, p. 25) afirma que “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo”. A autora evidencia que a aprendizagem significativa depende da construção de relações pautadas no reconhecimento, na escuta e no cuidado, aspectos que fortalecem a autoestima, a confiança e os vínculos dos estudantes da EJA, contribuindo para a sua permanência.

A reflexão de hooks dialoga diretamente com a realidade da EJA, uma vez que muitos estudantes retornam à escola carregando sentimentos de insegurança, vergonha e inferioridade decorrentes das experiências anteriores de exclusão escolar. Nesse sentido, o acolhimento se dá pelo afeto e pela escuta ativa, tornando-se essencial para a reconstrução da autoestima, da confiança destes e por consequência a construção de vínculos.

Mattos e Santos (2023) evidenciam que práticas pedagógicas fundamentadas no respeito às especificidades dos sujeitos adultos favorecem diretamente a aprendizagem e a permanência escolar. Conforme afirmam:

O professor enquanto mediador do processo ensino aprendizagem, contribui para transformação da história dos indivíduos, construindo no acolhimento laços afetivos através do respeito, da confiança e solidariedade. Podemos dizer que a afetividade e a motivação possuem um papel fundamental para a permanência do aluno da EJA no espaço acadêmico, possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos e conclusão da escolarização (2023, p.864)

Percebe-se, portanto, que o acolhimento está diretamente ligado à construção de vínculos afetivos entre professores, estudantes e comunidade escolar. Esses vínculos possibilitam que o educando desenvolva maior segurança para participar das atividades, compartilhar suas experiências e permanecer no espaço educativo, mesmo diante das dificuldades enfrentadas cotidianamente.

Nesse contexto, o fortalecimento das relações humanas no ambiente escolar torna-se indispensável para que o estudante perceba a escola como um espaço de apoio e transformação social. A afetividade, portanto, não deve ser entendida como elemento secundário da prática docente, mas como dimensão constitutiva do processo educativo.

Assim, o acolhimento e a construção de vínculos na Educação de Jovens e Adultos configuram-se como práticas indispensáveis para a democratização do ensino e para a efetivação de uma educação verdadeiramente humanizadora. A valorização das experiências de vida, a escuta sensível, o diálogo e o respeito às trajetórias dos educandos contribuem significativamente para a permanência escolar e para a construção de processos educativos mais inclusivos, críticos e emancipatórios.

A permanência escolar na EJA não depende exclusivamente de fatores pedagógicos ou administrativos, mas também da qualidade das relações construídas no ambiente escolar. Muitos

estudantes enfrentam desafios relacionados ao trabalho, às responsabilidades familiares, à idade e às experiências anteriores de fracasso escolar, fatores que frequentemente contribuem para a evasão. Nesse contexto, o acolhimento atua como elemento de fortalecimento dos vínculos institucionais e do sentimento de pertencimento, favorecendo a continuidade dos estudos. Quando o educando se sente respeitado, ouvido e valorizado, tende a desenvolver maior compromisso com sua trajetória escolar e maior resistência às dificuldades que poderiam levá-lo ao abandono.

5 MÉTODO

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (2019), a pesquisa bibliográfica

consiste no levantamento, seleção e análise de materiais já publicados, tais como livros, artigos, periódicos ou documentos, com o objetivo de fornecer embasamento teórico ao objeto investigado. Essa abordagem mostrou-se adequada, por possibilitar uma compreensão aprofundada da temática e análise de diferentes perspectivas teóricas relacionadas ao acolhimento e à permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O estudo bibliográfico foi realizado a partir da consulta a obras e autores de referência na área da educação, especialmente aqueles que discutem a EJA, a aprendizagem de adultos e as suas práticas de acolhimento no contexto escolar. Para orientar a busca de materiais, foram utilizadas palavras-chaves como: acolhimento, andragogia, educação de jovens e adultos, pertencimento, humanização, entre outras.

Os materiais selecionados foram analisados, de forma interpretativa e crítica, buscando identificar conceitos, contribuições teóricas e reflexões que possibilitaram compreender a relação entre o acolhimento e a permanência dos estudantes na EJA.

Esse processo permitiu identificar tendências, aproximações teóricas, lacunas e contribuições relevantes na produção científica sobre a temática, que fundamentam as discussões desenvolvidas ao longo deste artigo.

6 RESULTADO E DISCUSSÃO

Com a finalidade de sintetizar a base teórica, foram selecionados alguns estudos. O Quadro 1 aborda as principais obras selecionadas para este artigo, trazendo os autores e respectivos anos de publicação, assim como o objetivo da obra, sua metodologia e os principais resultados e contribuições para o trabalho.

Quadro 1: Resumo dos estudos selecionados.

Autor(es) / Obra	Ano	Objetivo da obra	Metodologia	Principais resultados ou contribuições
Paulo Freire – <i>Pedagogia do Oprimido</i>	1987	Discutir a educação como instrumento de conscientização e transformação social.	Obra teórico filosófica de caráter crítico.	Defende a educação como prática libertadora, capaz de promover autonomia, consciência crítica e emancipação dos sujeitos. Fundamenta a compreensão do estudante da EJA como protagonista de sua formação.
Paulo Freire – <i>A Importância do Ato de Ler</i>	1989	Refletir sobre a relação entre leitura de mundo e leitura da palavra.	Reflexão teórica sobre alfabetização e educação crítica.	Demonstra que os sujeitos chegam à escola com conhecimentos construídos em suas experiências sociais, os quais devem ser valorizados no processo educativo.
Paulo Freire – <i>Pedagogia da Autonomia</i>	1996	Discutir os saberes necessários à prática educativa.	Obra teórico reflexiva fundamentada na pedagogia crítica.	Defende o diálogo, a escuta e o respeito aos saberes dos educandos, princípios essenciais para uma educação humanizadora e acolhedora.
Marta Kohl de Oliveira – <i>Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem</i>	1999	Compreender as especificidades cognitivas e afetivas dos estudantes jovens e adultos.	Estudo teórico sobre aprendizagem de jovens e adultos.	Evidencia sentimentos de insegurança, vergonha e baixa autoestima que podem interferir na permanência escolar, reforçando a importância do acolhimento.
Miguel Arroyo – <i>Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública</i>	2005	Analisar a EJA como um direito social e um campo de responsabilidade pública.	Estudo teórico crítico sobre políticas educacionais.	Demonstra que a exclusão escolar resulta de desigualdades estruturais e históricas, e não de escolhas individuais dos estudantes.
Maria Clara Di Pierro – <i>A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas</i>	2010	Avaliar a presença da EJA nas políticas educacionais brasileiras.	Análise documental e de políticas públicas.	Evidencia a histórica secundarização da EJA nas políticas educacionais, comprometendo investimentos, acesso e permanência dos estudantes.
Miguel Arroyo – <i>Currículo, Território em Disputa</i>	2011	Discutir currículo, diversidade e justiça social na educação.	Pesquisa teórica crítica.	Defende currículos que considerem as trajetórias, culturas e experiências dos sujeitos da EJA, valorizando sua diversidade.
Malcolm Knowles, Elwood Holton III e Richard Swanson – <i>Aprendizagem de Resultados</i>	2011	Compreender os processos de aprendizagem de adultos.	Pesquisa teórica aplicada à educação de adultos.	Demonstra que adultos aprendem melhor quando percebem relevância prática nos conteúdos e quando suas experiências são valorizadas.

bell hooks – <i>Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade</i>	2013	Refletir sobre práticas educativas fundamentadas no respeito, cuidado e liberdade.	Obra teórico reflexiva sobre educação crítica.	Evidencia que a aprendizagem significativa depende de relações pedagógicas pautadas na escuta, no cuidado e no reconhecimento dos estudantes.
Miguel Arroyo – <i>Passageiros da Noite: do Trabalho para a EJA</i>	2017	Compreender a realidade dos estudantes trabalhadores da EJA.	Estudo teórico reflexivo sobre a modalidade.	Destaca que os estudantes da EJA enfrentam jornadas de trabalho, vulnerabilidades sociais e processos de exclusão que exigem práticas pedagógicas mais acolhedoras.
Mattos e Santos – artigo sobre acolhimento e permanência na EJA	2023	Investigar a influência do acolhimento e da afetividade na permanência escolar.	Pesquisa educacional sobre práticas pedagógicas na EJA.	Conclui que respeito, confiança, afetividade e motivação fortalecem vínculos e favorecem a permanência dos estudantes na escola.

Fonte: Informações organizadas pelo autor (2026).

A análise das obras evidencia que, desde as contribuições de Paulo Freire na década de 1980, a Educação de Jovens e Adultos vem sendo compreendida como um processo educativo que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, valorizando os saberes construídos pelos educandos, em suas experiências sociais e culturais.

Posteriormente, autores como Oliveira (1999), Arroyo (2005; 2011; 2017) e Di Pierro (2010) aprofundam as discussões ao evidenciar que os estudantes da EJA são sujeitos historicamente marcados por processos de exclusão social e educacional, cuja trajetória demanda práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, o reconhecimento e a garantia do direito à educação. Já as contribuições da andragogia, especialmente em Knowles, Holton III e Swanson (2011), reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a autonomia e a experiência dos adultos.

Por fim, os estudos de bell hooks (2013) e Mattos e Santos (2023) demonstram que o acolhimento, o cuidado e a construção de vínculos afetivos desempenham um papel fundamental na permanência escolar, favorecendo o fortalecimento da auto estima, do sentido de pertencimento e do compromisso com a sua trajetória educativa. Em conjunto, as obras analisadas convergem ao indicar que a permanência dos estudantes da EJA está diretamente relacionada à adoção de práticas pedagógicas humanizadas, dialógicas e acolhedoras, capazes de promover pertencimento, reconhecimento e valorização das trajetórias de vida dos educandos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a influência das práticas de acolhimento na permanência escolar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), fundamentando-se nos princípios da andragogia para compreender como o fortalecimento dos vínculos afeta a continuidade dos estudos. A partir da análise da literatura, foi possível conhecer aspectos do contexto sociocultural dos estudantes da EJA, compreender os fundamentos da aprendizagem de adultos e refletir sobre o papel do acolhimento na construção de vínculos institucionais.

Os resultados evidenciaram que os estudantes da EJA são sujeitos marcados por trajetórias

de exclusão escolar, desigualdades sociais, responsabilidades familiares e experiências de trabalho que frequentemente dificultam a continuidade da escolarização. Nesse contexto, constatou-se que o acolhimento exerce papel relevante na permanência

escolar ao promover o sentimento de pertencimento, a valorização das experiências de vida e o fortalecimento das relações entre estudantes, professores e instituições. As discussões fundamentadas em Freire, Knowles e Arroyo permitiram compreender que a aprendizagem de jovens e adultos requer práticas pedagógicas que reconheçam a autonomia dos educandos, respeitem seus saberes e considerem suas trajetórias de vida. Dessa forma, o acolhimento deixa de ser compreendido como uma ação pontual e passa a constituir uma postura pedagógica permanente, pautada na escuta, no diálogo e no reconhecimento dos sujeitos.

Conclui-se, portanto, que a permanência escolar na EJA está diretamente relacionada à capacidade da escola de construir ambientes educativos humanizados, nos quais os estudantes se sintam respeitados, valorizados e pertencentes ao processo educativo. Como contribuição, este estudo reforça a importância do acolhimento como elemento fundamental para a construção de vínculos e para o enfrentamento da evasão escolar nessa modalidade de ensino.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, este estudo limitou-se à análise de produções teóricas sobre a temática. Assim, sugere-se que futuras pesquisas investiguem experiências concretas de acolhimento em contextos de EJA, contribuindo para ampliar a compreensão sobre práticas capazes de fortalecer a permanência e o sucesso escolar dos estudantes jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: Planalto – Lei nº 13.005/2014. Acesso em: 28 maio 2026.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 maio 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

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

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA (FIESC). **SESI/SC abrirá 3 mil vagas gratuitas que unem estudo e qualificação profissional**. Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://fiesc.com.br/pt-br/imprensa/sesisc-abrira-3-mil-vagas-gratuitas-que-unem-estudo-e-qualificacao->

Revista Caminhos, On-line, “Humanidades”, Rio do Sul, ano 17 (n. 66), p. 83-95, abr./jun. 2026.

profissional. Acesso em: 28 maio 2026.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KNOWLES, Malcolm S. **The Modern Practice of Adult Education**: From Pedagogy to Andragogy. New York: Cambridge, 1980.

_____, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade na educação corporativa. Tradução de Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. <https://osaberdigital.com.br/wp-content/uploads/2024/11/Aprendizagem-de-Resultados-Malcolm-Knowles.pdf>

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, 1999.

ENTRE A COMPLEXIDADE DO MUNDO E A RIGIDEZ DA UNIVERSIDADE: DISCIPLINARIDADE, COMPETÊNCIAS EMERGENTES E LIMITES DO ARCABOUÇO LEGAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Regis Alfredo Weber ¹

RESUMO

O estudo analisa a discrepância estrutural entre a formação acadêmica e as exigências contemporâneas, considerando a interação de três mecanismos interligados. Sustenta-se que a disciplinaridade funciona como mecanismo de redução da complexidade, fragmentando o saber e limitando a articulação curricular. Em contraste, transformações contemporâneas, como alterações climáticas, avanços tecnológicos e pressões socioeconômicas, ampliam a complexidade dos desafios sociais. Simultaneamente, o conjunto normativo consolida o sistema por meio de diretrizes uniformizadas e avaliações rigorosas, restringindo a capacidade de adaptação institucional. A análise mostra que o desajuste no ensino superior não resulta de falhas isoladas, mas da interação entre mecanismos que, ao mesmo tempo, reduzem, ampliam e estabilizam a complexidade. O artigo oferece uma interpretação mecanicista desse desajuste, deslocando o debate de déficits pontuais para uma explicação estrutural baseada na dinâmica institucional.

Palavras-chave: Disciplinaridade. Complexidade. Ensino superior. Regulação institucional. Transformações contemporâneas.

ABSTRACT

This study examines the structural gap between academic education and the demands of contemporary society through the interaction of three interconnected mechanisms. It argues that disciplinarity contributes to reducing complexity by organizing knowledge into separate fields, which can limit curricular integration and the development of broader perspectives. At the same time, contemporary changes, including climate change, technological developments, and growing socioeconomic pressures, have made social challenges increasingly complex. Alongside these processes, the regulatory framework reinforces the existing structure through standardized guidelines and demanding evaluation procedures, which can constrain institutions' ability to respond flexibly to changing circumstances. The analysis suggests that the gap between higher education and contemporary demands cannot be explained by isolated shortcomings. Rather, it emerges from the interaction of mechanisms that simultaneously reduce, increase, and stabilize complexity within the educational system. From this perspective, the article proposes a mechanistic interpretation of this gap, moving beyond explanations based on specific deficiencies and focusing instead on the structural dynamics that shape higher education institutions.

Keywords: Disciplinarity. Complexity. Higher education. Institutional regulation. Contemporary transformations.

1 INTRODUÇÃO

As transformações das últimas décadas reconfiguram simultaneamente os fundamentos materiais, tecnológicos e ambientais da vida em sociedade. A crise climática, a reorganização dos sistemas produtivos diante de limites ecológicos e a expansão das tecnologias digitais produzem dinâmicas marcadas por interdependência, não linearidade e mudança contínua, como evidenciam análises sobre limites planetários, sistemas socioecológicos e transformações digitais (Brynjolfsson; McAfee, 2014; Folke et al., 2005; Raworth, 2017; Zuboff, 2019). Esses processos ampliam a complexidade dos fenômenos contemporâneos e alteram a natureza das capacidades necessárias para compreendê-los e enfrentá-los.

¹ Mestre em Administração. Docente no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí- UNIDAVI. E-mail: regisweber@hotmail.com

Nesse contexto, observa-se uma reconfiguração das demandas cognitivas e profissionais. A literatura sobre competências indica que o desempenho em ambientes complexos depende menos de atributos estáveis e mais da mobilização contextual de capacidades em situações específicas, conforme antecipado por McClelland (1973) e posteriormente sistematizado por Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993). A necessidade crescente de integrar conhecimentos, atuar em múltiplas escalas e sustentar processos contínuos de aprendizagem, discutida por Illeris (2018), Sennett (1998, 2008) e Ausubel, Novak e Hanesian (1978), evidencia uma tensão entre os modos tradicionais de formação e as exigências emergentes da sociedade atual. Relatórios recentes da OCDE reforçam esse diagnóstico ao mostrar que as transições verde e digital, bem como o envelhecimento populacional, reconfiguram profundamente as competências necessárias para participação econômica e social (OECD, 2024, 2025).

Apesar dessas transformações, a universidade permanece amplamente estruturada por uma lógica disciplinar que fragmenta o conhecimento em áreas relativamente autônomas. Esse modelo, fundamental para a consolidação da ciência moderna, opera como dispositivo de redução da complexidade ao delimitar objetos, métodos e fronteiras epistêmicas, como argumentam (Santos, 2002, 2007), Morin (2000, 2002, 2005) e Rigolot (2020). Em contextos marcados por interdependência crescente, entretanto, a segmentação disciplinar tende a restringir a capacidade de apreensão de fenômenos que atravessam múltiplos domínios, dificultando a construção de respostas integradas.

No caso brasileiro, essa dinâmica é mediada por um arcabouço legal que orienta a educação superior por meio de parâmetros formais de organização curricular, definição de perfis formativos e mecanismos de avaliação. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os instrumentos de avaliação do INEP funcionam como mecanismos de estabilização institucional. Esses dispositivos asseguram padrões mínimos, mas também limitam a velocidade e a profundidade das transformações possíveis, como sugerem estudos sobre governança e estabilidade organizacional conduzidos por Brunsson (2009) e Christensen e Lægjeid (2007). A edição atualizada da LDB (Brasil, 2025) reforça a permanência de estruturas que padronizam formatos e condicionam a inovação.

Embora cada uma dessas dimensões, como disciplinaridade, transformações contemporâneas e regulação, seja amplamente discutida na literatura, seus efeitos combinados, enquanto mecanismos que operam de forma simultânea e não convergente, permanecem pouco examinados. A interação entre dispositivos que reduzem a complexidade, processos que a ampliam e estruturas que estabilizam formatos institucionais constitui uma lacuna analítica relevante, especialmente no campo da educação superior brasileira.

A literatura internacional sobre educação para o desenvolvimento sustentável e aprendizagem transformativa, incluindo Sterling (2001), Scott e Gough (2003), Cullingford e Blewitt (2004) e Parker (2008), oferece indícios de tentativas de resposta a esse desafio. Ao mesmo tempo, evidencia limites estruturais que dificultam a superação das tensões entre modelos formativos tradicionais e demandas emergentes por competências sistêmicas, críticas e integradoras.

Este artigo aborda essa lacuna ao examinar o descompasso entre a formação universitária, as competências requeridas em ambientes de alta complexidade e as condições institucionais impostas pelo sistema legal do ensino superior no Brasil. Argumenta-se que essa discrepância resulta da interação entre três mecanismos estruturais: a fragmentação disciplinar, que reduz a complexidade; as transformações contemporâneas, que a ampliam; e o arcabouço regulatório, que estabiliza os

formatos organizacionais.

O mecanismo central proposto caracteriza-se pelo desalinhamento produzido por dinâmicas que operam em direções divergentes. Enquanto o contexto externo demanda integração e adaptação, as estruturas epistemológicas e institucionais tendem a preservar segmentação e estabilidade. Compreender esse encadeamento permite interpretar o descompasso não como falha pontual de desenho curricular ou gestão, mas como resultado de uma interação cumulativa entre mecanismos estruturais.

A contribuição central deste artigo consiste em demonstrar que o descompasso estrutural do ensino superior é produzido pela interação divergente entre mecanismos que reduzem, ampliam e estabilizam a complexidade, configurando um modelo explicativo ainda ausente na literatura. Ao explicitar esse mecanismo, o estudo oferece uma interpretação integrada para o descompasso entre formação, competências e regulação, articulando dimensões frequentemente analisadas de forma isolada e contribuindo para uma compreensão mais robusta das relações entre conhecimento, competências e governança educacional.

A investigação limita-se à análise conceitual e documental da educação superior no Brasil, sem pretensão de generalização empírica. O texto organiza-se da seguinte forma: a seção seguinte apresenta o referencial teórico estruturado em torno dos mecanismos analíticos; em seguida, descreve-se a metodologia; posteriormente, desenvolve-se a análise do descompasso; e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico é estruturado com base em quatro mecanismos analíticos cuja interação permite compreender o desalinhamento entre a formação universitária, as competências emergentes e a regulação institucional. Esses mecanismos correspondem à redução da complexidade, à ampliação da complexidade, à reconfiguração das competências e à estabilização regulatória. A organização dos vínculos causais em forma de mecanismos, em vez de autores ou temas, permite evidenciar os encadeamentos que estruturam o fenômeno analisado.

A estrutura disciplinar do conhecimento constitui um elemento central na formação da universidade contemporânea e funciona como mecanismo de redução da complexidade. Santos, em obras como *A crítica da razão indolente* (2002), *A Universidade no Século XXI* (2004) e *A Gramática do Tempo* (2008), argumenta que a disciplinaridade se consolida como uma monocultura epistêmica ao estabelecer fronteiras rígidas entre áreas, metodologias e objetos. Esse arranjo transforma uma construção histórica em forma naturalizada de organização acadêmica.

Essa estrutura não apenas organiza a produção do conhecimento, mas também define o alcance do que pode ser conhecido, ao limitar a articulação entre diferentes domínios. Morin, em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2000), *A Cabeça Bem Feita* (2002) e *Introdução ao Pensamento Complexo* (2005), demonstra que a fragmentação epistêmica compromete a compreensão de sistemas interdependentes. A decomposição analítica separa dimensões que operam de maneira integrada, reduzindo a inteligibilidade do real.

Rigolot (2020) reforça essa crítica ao mostrar que a transdisciplinaridade envolve uma forma de pensar que ultrapassa fronteiras disciplinares. Lefebvre (1974), ao discutir a produção social do

espaço, evidencia que fenômenos complexos não podem ser compreendidos por categorias rígidas. Nesse enquadramento, a disciplinaridade deve ser entendida como mecanismo ativo de simplificação, e não como arranjo neutro.

As transformações contemporâneas operam em sentido inverso, ampliando a complexidade dos sistemas sociais, econômicos e ambientais. Raworth (2017) propõe um modelo econômico orientado por limites planetários, no qual dimensões ecológicas, sociais e econômicas tornam-se estruturalmente interdependentes. Folke et al. (2005) e Ostrom (1990) demonstram que sistemas socioecológicos apresentam dinâmicas não lineares, exigindo governança adaptativa e aprendizagem contínua.

No campo tecnológico, Brynjolfsson e McAfee (2014) e Schwab (2016) mostram que a automação e a digitalização deslocam a centralidade do trabalho para atividades não rotineiras. Zuboff (2019) evidencia que a digitalização reconfigura processos produtivos, relações sociais e estruturas de poder. O Global Education Monitoring Report 2023 (UNESCO, 2023) valida essa tendência ao demonstrar que a incorporação de tecnologias educacionais ocorre em contextos marcados por desigualdades de infraestrutura, capacidades institucionais e condições socioeconômicas, ampliando a complexidade das decisões pedagógicas e de governança. Relatórios recentes da OCDE, como Training Supply for the Green and AI Transitions (2024) e Employment Outlook (2025), reforçam que transições verde e digital, mudanças demográficas e a aceleração da obsolescência tecnológica ampliam as exigências cognitivas e profissionais, tornando a complexidade uma condição estrutural, e não circunstancial.

Nesse cenário, as demandas contemporâneas passam a exigir capacidades de integração, adaptação e aprendizagem contínua. A reconfiguração das competências surge como resposta a esse cenário. McClelland (1973) demonstra que medidas tradicionais de inteligência possuem baixa capacidade preditiva do desempenho real e propõe avaliar capacidades mobilizadas em contextos específicos. Essa inflexão é sistematizada por Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993), que articulam conhecimentos, habilidades e atitudes.

Entretanto, a institucionalização dessas abordagens tende a reintroduzir uma lógica classificatória. Illeris (2018) evidencia que processos de aprendizagem envolvem simultaneamente dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Sennett, em *The Corrosion of Character* (1998) e *The Craftsman* (2008), mostra que práticas profissionais complexas dependem da articulação entre técnica, julgamento e cooperação. Ausubel, Novak e Hanesian (1978), ao formular a teoria da aprendizagem significativa, reforçam que o conhecimento se constrói por integração, e não por justaposição.

A literatura internacional que investiga processos formativos em contextos de elevada complexidade aprofunda essa perspectiva ao delinear princípios pedagógicos fundamentados na integração conceitual e na articulação entre domínios. Documentos da UNESCO voltados à educação para o desenvolvimento sustentável, como *Educação para o Desenvolvimento Sustentável: um Roteiro* (2021), e pesquisas sobre aprendizagem transformativa, como as de Sterling (2001), Scott e Gough (2003), Cullingford e Blewitt (2004) e Parker (2008), contribuem para a formulação de referenciais que ressaltam a importância de ambientes curriculares capazes de sustentar interações entre saberes. Esses estudos indicam que a aprendizagem em contextos multifacetados depende de processos que promovam conexões entre escalas, temporalidades e domínios, superando a lógica de justaposição característica de modelos formativos tradicionais.

No contexto brasileiro, esses processos são atravessados por uma estrutura normativa

que atua como mecanismo de estabilização institucional. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, sua atualização de 2025, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os instrumentos de avaliação do INEP de 2017 estabelecem parâmetros formais para organização curricular, definição de perfis formativos e avaliação de cursos.

Esses dispositivos asseguram padrões mínimos, mas também condicionam a forma, o ritmo e o alcance das transformações institucionais. Brunsson (2009) argumenta que organizações tendem a reproduzir rotinas institucionalizadas. Christensen e Lægreid (2007) mostram que arranjos regulatórios complexos favorecem a estabilidade ao articular normas, métricas e procedimentos administrativos. A regulação, portanto, não impede mudanças, mas modula sua direção e intensidade.

A articulação entre esses mecanismos permite compreender o descompasso analisado como resultado de uma dinâmica cumulativa. A disciplinaridade reduz a complexidade ao fragmentar o conhecimento. As transformações contemporâneas ampliam a complexidade ao intensificar interdependências e incertezas. A reconfiguração das competências busca responder a esse deslocamento, mas permanece tensionada por lógicas classificatórias. O arcabouço regulatório estabiliza formatos institucionais, limitando a capacidade de adaptação.

O descompasso é produzido pela interação não convergente entre esses mecanismos, resultando em desalinhamento entre formação universitária, demandas contemporâneas e condições institucionais.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem analítico interpretativa voltada à elucidação de um mecanismo causal que articula fragmentação disciplinar, reconfiguração das exigências cognitivas e rigidez regulatória na educação superior brasileira. Trata-se de uma investigação de caráter teórico, sem coleta de dados empíricos, sustentada na articulação entre literatura acadêmica e documentos normativos.

A primeira etapa do procedimento metodológico consiste na análise da literatura, conduzida segundo critérios de pertinência teórica, aderência ao problema de pesquisa e capacidade explicativa. O corpus reúne obras clássicas e contemporâneas nos campos da teoria do conhecimento, aprendizagem, estudos sobre competências, transformações tecnológicas e governança de sistemas complexos. A seleção foi realizada por meio de pesquisa direcionada em bases acadêmicas reconhecidas, utilizando descritores relacionados à disciplinaridade, complexidade, competências e educação superior. Em seguida, procedeu-se a uma triagem orientada pela centralidade analítica. Não se trata de uma revisão sistemática, mas de uma abordagem guiada pela saturação conceitual, na qual novas referências deixam de ser incorporadas quando não acrescentam variação significativa aos mecanismos identificados.

O segundo procedimento envolve a análise de documentos que compõem o arcabouço legal do ensino superior no Brasil. Foram examinados a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e sua atualização de 2025, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os instrumentos de avaliação do INEP. A seleção segue critérios hierárquicos e funcionais, priorizando normas com impacto direto sobre a organização curricular, a definição de perfis formativos e os processos de autorização, reconhecimento e avaliação de cursos. A análise concentra-se nos efeitos institucionais desses instrumentos, especialmente em sua capacidade de padronizar estruturas e

consolidar arranjos organizacionais.

A partir desses dois conjuntos de materiais, estabelece-se um contraste conceitual entre as competências emergentes no mercado de trabalho — marcadas por dinamicidade, transversalidade e aprendizagem contínua — e as estruturas formativas tradicionais, ancoradas em modelos disciplinares e classificatórios. Esse contraste possui natureza analítica, e não normativa. Ele é construído com base nas categorias derivadas da literatura e nos padrões identificados nos documentos, permitindo evidenciar tensões estruturais entre demandas contemporâneas e formatos institucionais vigentes.

A articulação entre literatura e documentos é realizada por meio de inferência teórica. Essa abordagem possibilita estabelecer relações causais entre os mecanismos identificados e as condições institucionais observadas, reconstruindo a conexão entre redução da complexidade, ampliação das exigências cognitivas e estabilização regulatória. O objetivo é demonstrar como a interação entre esses processos produz o descompasso analisado.

Ferramentas digitais baseadas em inteligência artificial foram utilizadas exclusivamente para funções operacionais, como organização textual, revisão linguística e verificação de consistência terminológica. Esses recursos não participaram da formulação dos argumentos, da seleção dos materiais ou da construção analítica, que permanecem integralmente fundamentados nas referências teóricas e nos documentos examinados.

O escopo da investigação restringe-se à educação superior brasileira e não busca generalização empírica. A validade do argumento repousa na coerência interna do mecanismo proposto e em sua capacidade explicativa diante das transformações contemporâneas e das estruturas institucionais vigentes.

4 ANÁLISE

A dissociação entre a formação acadêmica, as competências emergentes e a regulamentação institucional resulta da interação de mecanismos que atuam simultaneamente e produzem efeitos cumulativos. O primeiro deles refere-se à estruturação disciplinar do saber, que opera como mecanismo de redução da complexidade. A segmentação epistêmica, consolidada historicamente no contexto universitário, delimita objetos, métodos e fronteiras internas, convertendo a diversidade do real em fragmentos gerenciáveis (Morin, 2005; Rigolot, 2020; Santos, 2004). No Brasil, essa lógica se materializa na estrutura curricular predominante, organizada em componentes desconectados, matrizes departamentais e cargas horárias fixas, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais e reproduzido nos Projetos Pedagógicos de Curso (Brasil, 1996, 2025; CNE/CES, 2005). A disciplinaridade, portanto, não se limita a um princípio cognitivo: constitui uma estrutura institucional que orienta a elaboração, a avaliação e a legitimação dos cursos, reforçando padrões de fragmentação e restringindo oportunidades de integração conceitual.

Com base na caracterização da disciplinaridade como um mecanismo de simplificação da complexidade, torna-se possível compreender como ela se articula às dinâmicas de ampliação e de estabilização discutidas nos parágrafos subsequentes. A Figura 1 sintetiza essa interação, evidenciando de que modo a convergência desses mecanismos contribui para o descompasso observado no ensino superior.

Figura 1 – Relação entre mecanismos de redução, ampliação e estabilização da complexidade na educação superior



Fonte: Elaboração própria.

A interação representada na Figura 1 demonstra que a disciplinaridade não opera de forma isolada, mas se combina tanto com dinâmicas externas que intensificam a complexidade quanto com dispositivos regulatórios que estabilizam formatos institucionais. É nesse contexto que transformações climáticas, tecnológicas e socioeconômicas ampliam a complexidade dos sistemas sociais e produtivos. Pesquisas recentes indicam que a automação, a interconexão entre sistemas e a transição para práticas sustentáveis introduzem incerteza, não linearidade e mudança contínua (Brynjolfsson; McAfee, 2014; Raworth, 2017; Schwab, 2016). No Brasil, essa ampliação manifesta-se na adoção desigual de tecnologias educacionais e nas capacidades institucionais, conforme documentado pelo GEM Report 2023 da UNESCO (2023). Essa assimetria evidencia a tensão entre transformações externas complexas e estruturas consolidadas (Morin, 2000; Santos, 2008), revelando conflitos entre dinâmicas contemporâneas e modelos formativos rigidamente organizados.

A definição de competências surge como tentativa de mediar essa tensão, ao enfatizar capacidades acionadas em contextos específicos e a articulação entre saberes, habilidades e atitudes (Boyatzis, 1982; Illeris, 2018; McClelland, 1973; Spencer e Spencer, 1993). Contudo, sua institucionalização tende a reproduzir lógicas classificatórias. Diretrizes e documentos curriculares frequentemente apresentam competências como listas normativas e descontextualizadas, dissociadas de situações reais de aplicação. Quando assimiladas por estruturas disciplinares convencionais, essas competências perdem parte de seu potencial integrador e acabam perpetuando a fragmentação que buscavam superar (Freire, 1996; Morin, 2002). Assim, configuram uma resposta parcial e estruturalmente limitada às demandas contemporâneas, uma vez que sua implementação permanece condicionada pelos mesmos arranjos institucionais que restringem a integração conceitual.

A configuração normativa da educação superior no Brasil funciona como um mecanismo de estabilização institucional. A Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (atualizada em 2025), as Diretrizes Curriculares Nacionais e os instrumentos de avaliação do INEP

definem critérios padronizados para carga horária, organização curricular e formulação de competências (Brasil, 1988, 1996, p. 199, 2025; INEP, 2017). Esses dispositivos asseguram padrões mínimos, uniformizam formatos e modulam o ritmo das mudanças, fortalecendo estruturas organizacionais orientadas à reprodução (Brunsson, 2009; Scott e Gough, 2003). A estabilidade normativa expressa interpretações clássicas das instituições como sistemas que regulam simultaneamente continuidade e inovação, restringindo a capacidade adaptativa diante de contextos complexos e dinâmicos (Folke et al., 2005; Morin, 2005; Ostrom, 1990).

O descompasso acumulativo não resulta apenas da convivência desses mecanismos, mas da forma como suas lógicas operacionais se potencializam mutuamente em direções divergentes. A disciplinaridade fragmenta o conhecimento e reduz sua complexidade; as transformações externas ampliam as exigências cognitivas e profissionais; as competências tentam mediar essa tensão, mas acabam sendo reincorporadas a lógicas classificatórias; e a regulação consolida formatos, restringindo reconfigurações. Como resultado, a educação superior no Brasil reproduz uma estrutura que não se ajusta às demandas externas, produzindo um descompasso contínuo entre formação, competências e condições institucionais. Esse desequilíbrio estrutural estabelece o pano de fundo para a análise, na próxima seção, das implicações teóricas e práticas dessas interações no âmbito da educação superior brasileira.

5 DISCUSSÃO

Os mecanismos destacados na seção anterior colocam o ensino superior brasileiro em uma tensão persistente entre a estabilidade institucional e as crescentes demandas externas de complexidade. A literatura contemporânea sobre educação superior evidencia que abordagens como aprendizagem transformativa, integração curricular, interdisciplinaridade e educação voltada ao desenvolvimento sustentável buscam harmonizar formação, competências e contextos socioeconômicos e ambientais em constante mutação (Illeris, 2018; Raworth, 2017; Scott e Gough, 2003). Iniciativas institucionais que fomentam projetos interdisciplinares, a resolução de problemas complexos e o uso de tecnologias educacionais avançadas demonstram esforços para reduzir esse descompasso, ainda que operem sob limitações normativas e estruturais que frequentemente comprometem sua efetividade (Brunsson, 2009; UNESCO, 2021).

Apesar desses avanços, a fragmentação disciplinar, a rigidez curricular e a padronização normativa continuam a restringir a implementação integrada de competências, perpetuando lacunas entre as exigências cognitivas emergentes e a formação universitária. A capacidade de adaptação institucional permanece condicionada por arranjos legais e organizacionais que privilegiam a continuidade em detrimento da experimentação, resultando em respostas limitadas às demandas externas (Folke et al., 2005; Morin, 2005). Assim, práticas pedagógicas inovadoras e programas orientados à complexidade não garantem um alinhamento pleno entre currículos, competências e desafios ambientais e tecnológicos, evidenciando a persistência estrutural do descompasso.

Essa limitação é produzida por fronteiras institucionais inflexíveis: a disciplinaridade atua como obstáculo estrutural à integração, a regulação estabiliza formatos e ritmos de transformação e a tensão entre autonomia acadêmica e controle estatal restringe a capacidade de inovação, tornando insuficientes as reformas incrementais para modificar o descompasso sistêmico. Essa persistência

é gerada pela interação acumulativa entre mecanismos que reduzem, ampliam e estabilizam a complexidade, produzindo efeitos institucionais que atravessam níveis organizacionais, curriculares e pedagógicos e condicionam tanto a implementação de práticas integradoras quanto a efetividade de políticas de desenvolvimento de competências. Assim, as discussões contemporâneas sobre educação superior devem considerar não apenas a adoção de iniciativas inovadoras, mas a urgência de uma reconfiguração sistêmica capaz de articular, de modo coerente, competências, currículos e estruturas normativas em contextos de elevada complexidade.

6 CONCLUSÃO

O presente estudo examinou a divergência entre a formação acadêmica, as competências demandadas em contextos de alta complexidade e a normatização do ensino superior no Brasil. A análise evidenciou que essa disparidade é produzida pela interação acumulativa de três mecanismos: a redução da complexidade promovida pela organização disciplinar, a ampliação da complexidade decorrente de transformações climáticas, tecnológicas e socioeconômicas e a estabilização institucional resultante do arcabouço regulatório.

Constatou-se que a estrutura disciplinar limita a integração conceitual e reduz a capacidade do currículo de tratar questões inter-relacionadas. Em contraste, as transformações contemporâneas expandem as exigências cognitivas e profissionais de modo não linear, introduzindo incerteza e interdependência. Ao mesmo tempo, a regulamentação do ensino superior consolida padrões curriculares e estruturais, restringindo a inovação e condicionando o ritmo de adaptação institucional. A articulação desses mecanismos gera efeitos persistentes que atravessam níveis organizacionais, curriculares e pedagógicos, mantendo a disparidade entre demandas externas e formação acadêmica.

A investigação mostrou que iniciativas como aprendizagem transformadora, educação para o desenvolvimento sustentável e projetos interdisciplinares constituem respostas relevantes, mas operam dentro de limites estruturais e normativos que restringem sua efetividade. Embora representem avanços, essas iniciativas não asseguram convergência plena entre currículos, competências e desafios ambientais e tecnológicos, reforçando o caráter estrutural do descompasso identificado.

Sob a perspectiva conceitual, a pesquisa demonstra que a discrepância decorre da interação não convergente entre mecanismos que reduzem, ampliam e estabilizam a complexidade. A principal contribuição deste artigo consiste em evidenciar que a disfunção estrutural do ensino superior é produzida por essa interação divergente, propondo um modelo explicativo ainda ausente na literatura. Apenas intervenções capazes de articular simultaneamente adaptação curricular, desenvolvimento de competências integradas e flexibilização regulatória apresentam potencial para mitigar os efeitos acumulativos desses mecanismos, embora tal articulação não tenha sido investigada empiricamente neste estudo.

Por fim, destaca-se que esta investigação possui natureza conceitual e analítica, sem coleta de dados empíricos, o que limita sua generalização. Ainda assim, oferece um referencial teórico capaz de orientar estudos futuros sobre a operacionalização de competências emergentes e sobre os efeitos da regulação na capacidade adaptativa das instituições de ensino superior. Em síntese, a divergência entre universidade, competências e regulação resulta da interação entre mecanismos que reduzem, ampliam e estabilizam a complexidade em direções não convergentes, produzindo efeitos

institucionais duradouros e estruturais. Enquanto esses mecanismos permanecerem em desarmonia, a educação superior continuará produzindo um descompasso estrutural que não pode ser superado por reformas incrementais.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Educational psychology: A cognitive view**. 2. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

BOYATZIS, Richard E. **The competent manager: a model for effective performance**. New York: Wiley, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 61. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados - Coordenação Edições Câmara, 1988.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 8. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2025.

BRUNSSON, Nils. **Reform as routine: organizational change and stability in the modern world**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

BRYNJOLFSSON, Erik; MCAFEE, Andrew. **The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies**. New York: W. W. Norton & Company, 2014.

CHRISTENSEN, Tom; LÆGREID, Per. The Whole-of-Government Approach to Public Sector Reform. **Public Administration Review**, v. 67, n. 6, p. 1059–1066, nov. 2007.

CNE/CES. Resolução CNE/CES no 4, de 13 de julho de 2005. Publicada no Diário Oficial da União em 19/07/2005. Revogada pela Resolução CNE/CES no 5/2021. 13 jul. 2005, Seção 1, p. 26.

CULLINGFORD, Cedric; BLEWITT, John. **The Sustainability Curriculum**. [S.l.]: Routledge, 2004.

FOLKE, Carl et al. ADAPTIVE GOVERNANCE OF SOCIAL-ECOLOGICAL SYSTEMS. **Annual Review of Environment and Resources**, v. 30, n. 1, p. 441–473, 21 nov. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ILLERIS, Knud. **Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists In Their Own Words**. Second edition ed. London: Taylor and Francis, 2018.

INEP. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: Reconhecimento e renovação de reconhecimento**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2017. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumento/2017/instrumento_de_avaliacao_de_cursos_de_graduacao_presencial_ead.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2026.

LEFEBVRE, Henri. La production de l'espace. **L'Homme et la Société**, v. 31, n. 1, p. 15–32, 1974.

MCCLELLAND, David C. Testing for competence rather than for “intelligence.” **American Psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1–14, 1973.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva; Tradução: Jeanne Sawaya. 2. ed. Brasília, DF: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **La cabeza bien puesta: Repensar la reforma**. Reformar el pensamiento. Tradução: Paula Mahler. 1. ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Tradução: Marcelo Pakman. 8. ed. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

OECD. **Training supply for the green and AI transitions: Equipping workers with the right skills**. Paris: OECD Publishing, 2024.

OECD. **OECD Employment Outlook 2025: Can We Get Through the Demographic Crunch?** Paris: OECD Publishing, 2025.

OSTROM, Elinor. **Governing the commons: the evolution of institutions for collective action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PARKER, Jenneth. ‘It’s life Jim – but not as we know it’: The unique contribution of development education to “big picture” sustainability education with a focus on climate change. **Policy & Practice: A Development Education Review**, n. Issue 6 — Education for Sustainable Development, p. 95–100, 2008.

RAWORTH, Kate. **Doughnut Economics: Seven Ways to Think Like a 21st Century Economist**. London, UK: Random House Business Books, 2017.

RIGOLOT, Cyrille. Transdisciplinarity as a discipline and a way of being: complementarities and creative tensions. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 7, n. 1, p. 100, 22 set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. Vol. 1: A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Porto: Fórum Paulo Freire, 2004. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3915>>. Acesso em: 27 mar. 2026

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 78, p. 3–46, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 4

SCHWAB, Klaus. **The Fourth Industrial Revolution**. Switzerland: World Economic Forum, 2016.

SCOTT, William; GOUGH, Stephen. **Sustainable development and learning: framing the issues**. London: Routledge, 2003.

SENNETT, Richard. **The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism**. New York: W. W. Norton & Company, 1998.

SENNETT, Richard. **The craftsman**. New Haven, Conn.: Yale University Press, 2008.

SPENCER, Lyle M.; SPENCER, Signe M. **Competence at work: Models for superior performance**. New York: Wiley, 1993.

STERLING, Stephen. **Sustainable education: Re-visioning learning and change**. Dartington: Gren Books, 2001.

UNESCO. **Educação para o Desenvolvimento Sustentável**: Um roteiro. UNESCO, , 2021. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378650>>. Acesso em: 5 nov. 2024

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2023**: Technology in education: A tool on whose terms? 1. ed. [S.l.]: GEM Report UNESCO, 2023.

ZUBOFF, Shoshana. The Age of Surveillance Capitalism. In: LONGHOFER, Wesley; WINCHESTER, Daniel (Eds.). **Social Theory Re-Wired**. 3. ed. New York: Routledge, 2019. p. 203–213.



Centro Universitário para o Desenvolvimento
do Alto Vale do Itajaí - Unidavi

Rua Dr. Guilherme Gemballa, 13 - Jardim América
CEP 89160-932 - Rio do Sul / SC - (47) 3531-6056
unidavi.edu.br - editora@unidavi.edu.br