Coletânea Multidisciplinar de Pesquisas e Produções Acadêmicas

Gabriella Eldereti Machado
(Organizadora)

TERRIED

Coletânea Multidisciplinar de Pesquisas e Produções Acadêmicas

Gabriella Eldereti Machado
(Organizadora)

TERRIED

2.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras
Direitos de Edição Reservados à Editora Terried
É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.

O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.
Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

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

Coletânea Multidisciplinar de Pesquisas e Produções Acadêmicas. Gabriella Eldereti Machado (Organizador) -- Alegrete, RS : Editora Terried, 2026.

PDF
ISBN.978-65-83367-84-6
1. Educação

24-225451 CDD-918.17

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 90.14
2. Ensino 90.9

TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

SUMÁRIO

Capítulo 1
Formação Continuada de Professores na Educação de Jovens e Adultos sob a Perspectiva da Andragogia.....6
Karine Vitória Barros de Almeida; Irinaldo Caetano Marques

Capítulo 2
Humanizar o Aprender: Adaptação no Ensino Regular para Estudantes em Tratamento Hospitalar.....18
Ellen Jenniffer Pereira Lima; Irinaldo Caetano Marques

Capítulo 3
A Disciplina de Libras na Educação Básica: Incluir para Integrar.....32
Ellton Arthur Leal Sousa

Capítulo 4
Docência na Educação Profissional e Tecnológica em Tempos Digitais: Articulações entre Tecnologia, Pedagogia e Conhecimento.....37
Fernanda Franco Dalenogare; Mauricio Ramos Lutz

Capítulo 5
Entre o Direito e a Prática: O Grêmio Estudantil como Espaço de Protagonismo Juvenil e Gestão Democrática na Educação Profissional e Tecnológica.....57
Isa Cristina Barbosa Pereira; Mauricio Ramos Lutz

Capítulo 6
Educação, Cidadania e Justiça Social: Fundamentos, Dimensões Epistemológicas e Desafios Contemporâneos para a Consolidação Democrática.....75
Simone Alves Costa Silva

Capítulo 7
Políticas Migratórias Restritivas e Retrocessos em Direitos Humanos no Século XXI: Entre a Soberania Estatal e a Proteção da Dignidade Humana 86
Simone Alves Costa Silva

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOB A PERSPECTIVA DA ANDRAGOGIA

Karine Vitória Barros de Almeida[1]
Irinaldo Caetano Marques[2]

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se constitui como um espaço de democratização do conhecimento e de garantia do direito à educação para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade em sua trajetória escolar. Nesse contexto, a formação continuada dos professores da EJA torna-se fundamental, uma vez que estes lidam com sujeitos que apresentam especificidades de aprendizagem próprias da vida adulta. A andragogia, enquanto teoria da aprendizagem de adultos, oferece princípios pedagógicos que podem orientar a prática docente, valorizando a experiência de vida dos alunos e promovendo aprendizagens significativas. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da formação continuada dos professores da EJA a partir dos fundamentos da andragogia, destacando seus desafios e possibilidades para o fortalecimento das práticas educativas inclusivas e transformadoras. A pesquisa se baseia em abordagem qualitativa de caráter bibliográfico. Conclui-se que a formação continuada, quando pautada na andragogia, contribui para práticas pedagógicas mais humanizadas, motivadoras e centradas no sujeito aprendiz.

Palavras – chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação Continuada; Andragogia.

INTRODUÇÃO

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é resultado de políticas de ampliação de direitos e de inclusão de sujeitos que, por diversas razões, não puderam completar sua escolarização no tempo "regular". Diante dessa diversidade de perfis, a formação continuada de professores que atuam nes-

1 Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Patos-UNIFIP. E-mail: karinev395@gmail.com
2 Mestre em Educação Inclusiva da Universidade Estadual da Paraíba-PB, Docente UNIFIP. E-mail: irinaldo.m@aluno.uepb.edu.br, irinaldomarques@fiponline.edu.br.

sa modalidade assume importância estratégica: professores precisam lidar com heterogeneidade escolar, trajetórias de vida e motivação variadas.

A partir da visão de Knowles (1980/1990) sobre andragogia, entendida como "a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender" (Knowles, 1990, p. 3), e da pedagogia libertadora de Freire (1996; 2001), este estudo propõe que a formação continuada de professores da EJA, quando orientada por princípios andragógicos, autonomia, experiência, relevância, motivação intrínseca, pode contribuir para práticas pedagógicas mais adequadas às especificidades do público adulto.

Além disso, recentes estudos internacionais (Clair, 2024; Knapke et al., 2024) reafirmam a vigência da andragogia como quadro teórico para a aprendizagem de adultos. No Brasil, recentes investigações sobre formação continuada na EJA reforçam lacunas e caminhos possíveis (Grizão, 2024; Silva, Lima e Silva, 2024).

Este artigo delimita-se à seguinte questão de pesquisa: De que modo a formação continuada de professores da EJA, fundamentada nos pressupostos da andragogia, pode favorecer práticas pedagógicas mais eficazes e sensíveis para o público adulto?

A formação docente voltada para o público da EJA necessita de um olhar sensível ás especificidades que os rodeiam, cuja trajetória educacional é maracda por desafios sociais, econômicos e culturais. Assim, o professor precisa compreender que esses estudantes adultos trazem consigo saberes adquiridos pela experiência de vida e de trabalho, a qual foram sujeitos a passarem por várias situações.Essa valorização não fortalece apenas o vínculo codocente, mas também estimula a autoestima e a motivação de cada um deles, provocando uma aprendizagem mais significativa e independente.

Contudo, a formação deve proporcionar momentos de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as metodologias que são adotada em sala de aula. É interresante, programas de formação que incentivem essa troca de experiencias entre professores e aluno, a análise de situações reais de ensino e a integração da teoria e a prática tornam-se essencias para o desenvolvimento. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da formação continuada dos professores da EJA a partir dos fundamentos da andragogia, destacando seus desafios e possibilidades para o fortalecimento das práticas educativas inclusivas e transformadoras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Possibilidades

A EJA atende a sujeitos com trajetórias de vida diversificadas, experiências de trabalho, responsabilidades familiares e diferentes motivações para retornar aos estudos. De acordo com Freire (1996), a educação de adultos deve estar ancorada em uma perspectiva emancipadora, que valorize o diálogo, a escuta e a experiência de vida dos educandos. O desafio do professor consiste em articular os conteúdos escolares às vivências cotidianas, tornando a aprendizagem significativa. A concepção freiriana, embora fundamental, não pode ser tomada como um modelo universal e de aplicação imediata. Sua materialização enfrenta restrições estruturais severas.

> "Na concepção bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. O educador deposita, o educando recebe, memoriza e repete." (Freire,1970, p. 66)

A realidade das salas de aula da EJA frequentemente discorda com o ideal do diálogo, quando se depara com turmas superlotadas, infraestrutura precária, carência de recursos didáticos e um currículo muito vezes engessado por diretrizes centralizadoras. A "educação bancária", criticada por Freire, é, contraditoriamente, perpetuada por um sistema que prioriza a certificação em tamanho em perda da formação crítica, devido a pressões por índices de eficiência.

Além disso, é fundamental problematizar a própria ideia de "experiência de vida". Se, por um lado, é um repositório de saberes, por outro, pode ser marcada por traumas do fracasso escolar anterior, pela autoimagem negativa como "analfabeto" e pela assimilação de uma suposta incapacidade intelectual. A educação de jovens-adultos, mais do que recuperar o tempo 'perdido', coloca-se como dever do Estado, como direito que exige políticas públicas adequadas, rompendo com a lógica assistencialista e considerando os sujeitos em suas trajetórias de vida." (Arroyo, 2005)

O educador, portanto, não deve apenas "valorizar" a experiência, mas também atuar para reformulá-la, desconstruindo crenças limitantes. Nesse sentido, Arroyo complementa ao afirmar que os sujeitos da EJA são sujeitos de direitos, e sua educação é uma dívida social histórica, não uma aceitação.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores representa um processo dinâmico, contínuo e vinculado à prática docente. No contexto da EJA, esse processo adquire contornos específicos que os professores precisam de formações que sejam sensíveis às trajetórias de vida dos alunos, à heterogeneidade de contextos, às demandas de inclusão e à necessidade de mediação de aprendizagem para adultos.

No Brasil, um estudo realizado por Silva, Lima e Silva (2024), com professores da EJA no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), revela que "as especificidades dos estudantes da EJA exigem dos educadores uma formação que vá além dos conteúdos técnicos e se aprofunde em abordagens pedagógicas que promovam a inclusão, o respeito à trajetória de vida dos alunos e a valorização dos saberes prévios".

Outra investigação recente (Grizão, 2024) destaca o déficit de profissionais capacitados para a EJA e a necessidade de programas formativos específicos para essa modalidade. Esses estudos convergem para algumas necessidades formativas recorrentes: Reconhecimento da trajetória de vida dos estudantes adultos e uso desses saberes como eixo de aprendizagem. Metodologias participativas, dialógicas e colaborativas, que valorizem autonomia e protagonismo dos educandos. Formação que articule teoria e prática, com contextos reais da EJA, ensino híbrido ou mediado por tecnologia, quando pertinente e Formação que contemple as dimensões socioemocionais, a motivação, o enfrentamento de desafios típicos da educação de adultos (ex: baixa autoestima, interrupção da escolarização, trabalho concomitante) (Green e Åkerfeldt, 2024).

Portanto, o aprimoramento contínuo dos educadores é indispensável para enfrentar os desafios singulares da EJA e garantir que a prática pedagógica seja eficaz, inclusiva e contextualizada, promovendo, assim, o sucesso e o protagonismo dos estudantes adultos.

ANDRAGOGIA COMO FUNDAMENTO FORMATIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A andragogia, conforme trazida por Knowles (1990) e revisitadas por Clair (2024), oferece um quadro relevante para pensar a formação de professores de

adultos. Segundo Knowles identificou seis princípios básicos para a aprendizagem de adultos: (1) necessidade de saber, (2) auto-conceito do aprendiz como auto-direcionado, (3) aproveitamento da experiência, (4) prontidão para aprender, (5) orientação para a aprendizagem imediata e (6) motivação intrínseca. (Knowles, 1990).

De acordo com Clair (2024) argumenta que a andragogia permanece relevante e adaptável ao contexto contemporâneo da aprendizagem de adultos. No contexto da formação continuada de professores da EJA, isso significa que o próprio professor adulto (participante da formação) deve ser tratado como adulto aprendente: com suas experiências, saberes prévios, necessidades formativas específicas e motivação. Uma "formação para adultos" não pode ser replicação simples de cursos para crianças ou adolescentes.

Assim, para a formação continuada de professores da EJA, recomenda-se que os formadores adotem práticas como: diagnóstico das necessidades dos docentes, construção participativa de conteúdos, reflexão orientada pela experiência docente, aprendizagem colaborativa e aplicação imediata no contexto profissional.

A inclusão da andragogia na formação continuada implica compreender que o processo formativo do educador deve ser construído de forma crítica, reflexesiva e dialógica. Isso significa falar que, romper com padrões reguladores e centralizados de capacitação, abrindo espaço para que o professor participe ativamente nessa construção do seu próprio caminho na aprendizagem.

O educador que vivencia processos formativos baseados na autonomia, na relevancia e na experiencia volta-se a produzir essas mesmas dimensões em sua prática pedagógica, fortalecendo o protagonismo dos alunos. Dessa forma, ao valorizar a experiencia e a aprendizagem significativa, ajuda na criação de ambientes formativos mais humanos, com mais colaboração e inovadores. O professor que compreende o sentido social de sua atuação e reconhece o valor do diálogo como principio de crescimento profissional se torna um agente de transformação dentro e fora da sala de aula.

IMPLICAÇÕES PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA

Com base nos referenciais teóiricos e na literatura atual, é possivel identificar implicações práticas importantes para o desenho e imlementação de programas formativos atríbuidos a professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses programas vem priorizar a contextualização e a relevância dos conteúdos aplicados, partindo da realidade existente dos docentes e de seus alunos, que cotidianamente conciliam trabalho, família e retomada tardia dos estudos. Então a partir dessa compreensão, o processo formaativo torna-se mais significativo, logo dialoga com as experiencias e necessidades reais do cotidiano escolar.

Além disso, a valorização da experiência docente. O professor da EJA é um individuo que acumula saberes e trajetórias diversas, e identifica-lo como protagonista do próprio aprendizado é fundamental. Portanto, as formações devem reconhecer o professor como profissional com saberes acumulados, promovendo a troca entre pares, reflexão sobre prática e construção coletiva de conhecimento, fortalecendo uma cultura profissional colaborativa e autônoma.

É de grande importância, adotar metodologias de aprendizagem ativa e colaborativa. Favorecer oficinas, estudo de casos, comunidades práticas de professores da EJA, para que o aprendizado seja situado, compartilhado e transformador. Essas estratégias permitem que a aprendizagem ocrra de modo situado, compartilhado e significativo, incentivando o protagonimo docente e a melhoria contínua.

Considerando tendências recentes de aprendizagem de adultos (Green e Åkerfeldt, 2024; Storey, 2024), há necessidade de formatos híbridos ou online que contemplem autonomia, mas também conexão entre pares. Destaca-se a importância de integrar tecmologia e flexibilidade aos processos formativos. De acordo com os autores citados a cima, os formatos híbridos ou online facilitam a autonomia dos estudantes, sem perder o caráter colaborativo das trocas de experiências. A junção entre os encontros presenciais e virtuais amplia as possibilidades de acesso, engajamneto e continuidade da formação.

A avaliação diagnóstica e contínua inclusive se mostra essencial nesse contexto. A formação deve se abrir para que os professores participem da iden-

tificação de suas necessidades, planejem metas de melhoria e monitorem seu progresso na prática docente — alinhado ao princípio da auto-direção da andragogia.Essa abordagem reforça o princípio da auto-direção dedendido pela andragogia, permitindo que o professor assuma papel ativo na construção de seu trajeto formativo.

Como ressaltam estudos sobre EJA (Negrello e Machado, 2024; Grizão, 2024), a formação não pode ser neutra, precisa incorporar a dimensão crítica da EJA, visando formação docente que promova inclusão, cidadania e aprendizagem significativa. Os autores destacam que a formação não pode ser neutra ou descontextualizada, e sim deve promover práticas comprometidas com a cidadania, a justiça social e o reconhecimento das diferenças que compõem o público adulto (Negrello e Machado, 2024). O ponto de vista crítico amplia a compreensão da educação como instrumento de transformação geral e social, reforçando o compromisso político e pedagógico do educador da EJA.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo originado de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, previamente defendido e aprovado no curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Patos- UNIFIP, no ano de 2025.O presente artigo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, fundamentada em obras de referência que tratam da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da formação continuada de professores e da andragogia como eixo norteador do processo de ensino e aprendizagem na vida adulta. A preferencia pela pesquisa qualitativa explica-se pela natureza interpretativa e reflexiva da verificação, que busca compreender as experiência e os fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando o cenário social, histórico e cultural em que todos estão inseridos.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008), permite a construção de uma visão teórico consistente, partindo da análise de fontes já publicadas, como livros, artigos científicos, dissertações e teses. Essa forma permite ao pesquisador conhecer a situação atual das discussões sobre o tema, bem como identificar lacunas, desafios e perspectivas consequnetes. Assim, este estudo

não pretende apenas explicar conceitos, mas interpretá-los de forma em que as práticas pedagógicas voltadas à EJA, sejam articulandas entre a teoria e realidade educacional.

RESULTADOS E DISCURSSÃO

A partir de pesquisas realizadas percebeu-se que apesar de a EJA fazer parte da educação brasileira no seu formato de oferta de ensino, essa modalidade ainda precisa de muita melhoria, a começar pela maneira a qual os seus profissionais de educação são preparados para atuar de modo a que seus alunos sejam atendidos de forma correta.

A pesquisa nos mostrou como é importante a capacitação por parte do corpo docente, para que os resultados em sala de aula sejam benéficos. Durante a coleta de dados, os materiais consultados sempre frisaram a importância na formação do professor, bem como o acompanhamento por parte da equipe que compõem a gestão da escola, mostrando que se o docente for preparado ele, com certeza, desenvolverá boas práticas pedagógicas que facilitarão a vida educacional de seu discente.

Observou-se também que os materiais pedagógicos utilizados em sala de aula é de suma importância no desenvolvimento intelectual dos alunos, quando bem produzidos, fazem uma diferença enorme no processo de ensino aprendizagem desses alunos, facilitando tanto seu desempenho em sala de aula como também, auxiliando esse adulto positivamente na sua vida social

A formação continuada de professores da EJA precisa considerar as especificidades do público adulto, superando modelos pedagógicos infantilizados. A aplicação dos princípios andragógicos permite compreender que o adulto: valorize a experiência como fonte de aprendizagem,busque autonomia no processo de aprendizagem,se motiva por necessidades reais e imediatas e aprenda melhor quando o conhecimento é aplicável em seu cotidiano.

No entanto, programas de formação continuada que integrem a andragogia capacitam os professores para adotar metodologias ativas, como rodas de conversa, estudos de caso, projetos interdisciplinares e práticas contextualizadas. Tais estratégias promovem o protagonismo dos alunos e fortalecem a função social da EJA como espaço de emancipação e transformação social.

A formação continuada de professores que agem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve avaliar, de maneira eficaz, as especificidades do público adulto, identificando suas trajetórias de vida, experiências e formas próprias de aprender. É de grande importancia compreender que o processo educativo voltado a esse público não podem ser reproduzido modelos pedagógicos infantilizados, centrados na transmissão de conteúdos e na omissão dos alunos. O ensino conduzido a jovens e adultos precisa de práticas formativas que respeitem sua autonomia, valorizem suas vivências do antes e do agora e estimulem a construção coletiva do conhecimento.

A formação baseada na andragogia incentiva o uso de metodologias ativas, capazes de tornar o processo educativo mais fácil, participativo e dinâmico. Dentre elas, destacam-se as rodas de conversa, que favorecem o diálogo e a troca de experiências; os estudos de caso, que aproximam o conhecimento teórico das situações reais que são enfrentadas pelos alunos; os projetos interdisciplinares, que articulam diferentes áreas do saber em torno de problemas concretos e ajudam ao aluno a desenvolver muitas habilidades; e as práticas contextualizadas, que situam o aprendizado na aárea da comunidade e nas vivências dos estudantes.

De acordo com Amorim (2024) tratando-se acerca da EJA a prática pedagógica desta modalidade de ensino deve ser diferenciada e requer de o professor transformar conhecimento em um conjunto de saberes. Para tanto, a formação continuada do professor surge como uma necessidade.

Nos estudos de Silva e Azevedo, (2025) a andragogia desempenha papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, mas sua efetividade está relacionada à formação docente, à capacidade de mediação pedagógica e à sensibilidade dos educadores para lidar com a diversidade e a complexidade do público adulto.

Essas metodologias podem promover o protagonismo dos alunos, permitindo que eles se tornem agentes de sua própria aprendizagem. O professor, por sua vez, assume o papel de mediador, orientando, problematizando e incentivando a reflexão crítica.

Nesse sentido, a formação continuada deve possibilitar ao professor compreender os desafios da modalidade, refletir sobre o papel social da escola e reconhecer o potencial autonomo da educação. Ao adquirir as referencias de Knowles, Freire, Mezirow e Nóvoa, o educador amplia seu olhar sobre a aprendizagem

adulta e desenvolve competências para atuar de forma crítica e transformadora. Mezirow 2000, fala que

> "A aprendizagem transformadora é definida como o processo pelo qual os indivíduos aprendem a se emancipar de estruturas de suposições (quadros de referência, perspectivas de significado, esquemas de significado) que foram impostas a eles por outros ou por circunstâncias e que limitam suas opções de vida, através da reflexão crítica sobre essas suposições, e, subsequentemente, chegam a novas e mais inclusivas, diferenciadas, permeáveis e integradas estruturas de suposições"

Ao tratar da aprendizagem transformadora, ele mostra que o adulto aprende quando é capaz de reinterpretar suas experiências, conferindo novos significados ao que vive e percebe no mundo. Essa concepção reforça a grande importância de práticas educativas que estimulem os educandos a reflexão e a construção de novos sentidos.

Assim, programas de formação continuada que incluem a andragogia não apenas caracterizam o trabalho docente, mas também fortalecem a função social da EJA como espaço de emancipação e transformação social. O professor preparado para lidar com a complexidade da aprendizagem adulta se torna um agente de mudança, capaz de promover o desenvolvimento humano e social dos seus educandos.

A formação continuada voltada à EJA deve se articular entre teoria e prática, reflexão e ação, respeitando a particulariedade dos sujeitos e reconhecendo o valor das experiências que trazem. Ao inserir os princípios andragógicos e as metodologias participativas, o processo educativo transforma-se em um ato de libertação e construção de autonomia, reafirmando a educação como um direito humano e uma ferramenta de uma grande transformação social.

Em uma pesquisa realizada pelos autores Santos e Coutinho (2025), como as ações dos educadores impactam diretamente a aprendizagem dos alunos adultos.Os resultados preliminares destacam a importância da flexibilidade, da contextualização e da valorização da experiência de vida dos alunos na prática pedagógica na EJA. Além disso, evidenciam desafios significativos, como a heterogeneidade do público-alvo, a falta de recursos e a necessidade de formação continuada para os educadores. Esses resultados sugerem a importância de políticas e práticas pedagógicas que promovam uma abordagem inclusiva e sensível às necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores da EJA a partir da andragogia revela-se essencial para aprimorar a prática docente e promover aprendizagens significativas. Esse processo contribui para a construção de uma educação que respeita a experiência, a autonomia e as necessidades dos sujeitos jovens e adultos, reconhecendo que cada sujeito carrega uma bagagem de saberes, valores e experiências que não podem ser desconsideradas no contexto escolar. Assim, ao valorizar a trajetória de vida dos alunos e respeitar sua autonomia, o professor transforma a sala de aula em um espaço de diálogo, escuta e construção coletiva do conhecimento.

Conclui-se que investir em políticas públicas de formação continuada que incorporem os princípios da andragogia é um caminho promissor para fortalecer a EJA, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar dos educandos.

A adoção dos princípios andragógicos na formação docente estimula a reflexão sobre o papel do educador como mediador e facilitador da aprendizagem, e não apenas como um transmissor de conteúdos. Isso resulta em uma mudança de postura, na qual o professor se torna responsável pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas mais humanas, participativas e contextualizadas.

Investir em programas de formação continuada voltados na andragogia também representa também uma oportunidade de resignificar a prática educativa dentro da EJA. Por meio desse processo, o professor pode ampliar sua consciência crítica sobre as condições de ensino, sobre os desafios enfrentados pelos educandos e sobre as possibilidades de intervenções pedagógica. A formação não deve ser vista como algo certo ou obrigatório, mas como um movimento contínuo de construção de saberes, que se alimenta da troca de experiências, do diálogo e da reflexão sobre a própria prática.

Além disso, é fundamental que as políticas públicas voltadas à formação de professores da EJA garantam condições concretas para o desenvolvimento profissional, como tempo destinado aos estudos, incentivo à pesquisa e valorização da carreira do docente. Essas medidas podem contribuirem para que o educador se sinta reconhecido e motivado a inovar suas metodologias, buscando uma frequente melhoria da qualidade do ensino. A andragogia, nesse sentido, oferece

um referencial que estimula a autonomia do professor torna-o protagonista do seu próprio processo formativo, da mesma forma que se espera que ele promova um bom protagonismo de seus alunos.

Conclui-se, sugerindo que investir em políticas públicas de formação continuada incluir os princípios da andragogia é um caminho promissor para o fortalecimento da EJA, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar de todos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, S. M. B. **Atuação docente na educação de jovens e adultos**. Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/112147>. Acesso em: 06/11/2025 18:47.

ARROYO, **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. SOARES, Leôncio (org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA , I. T. da; AZEVEDO, L. M. de S. A Andragogia na Educação de Jovens e Adolescentes - EJA . **COGNITIONIS Scientific Journal**, *[S. l.]*, v. 8, n. 2, p. e669, 2025. DOI: 10.38087/2595.8801.669. Disponível em: https://revista.cognitioniss.org/index.php/cogn/article/view/669. Acesso em: 6 nov. 2025.

SANTOS, M. E. F. S.; COUTINHO, D. G. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO DE EJA E SUAS METODOLOGIAS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 11, n. 5, p. 3401–3413, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i5.19262. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/19262. Acesso em: 6 nov. 2025.

SANTOS, R. B. O. ANDRAGOGIA: Trazer o ensino para a realidade dos alunos / ANDRAGOGY: Bringing teaching to students' reality. **Brazilian Journal of Development**, *[S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 13235–13244, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n2-102. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/24314. Acesso em: 6 nov. 2025.

CAPÍTULO 2

HUMANIZAR O APRENDER: ADAPTAÇÃO NO ENSINO REGULAR PARA ESTUDANTES EM TRATAMENTO HOSPITALAR

Ellen Jenniffer Pereira Lima[1]
Irinaldo Caetano Marques[2]

Resumo: Este trabalho destaca a importância da pedagogia hospitalar no cenário educacional do Brasil. Ele aborda sua base legal, seus objetivos e como ela contribui para garantir o direito à educação de crianças e adolescentes que estão hospitalizados ou em tratamento em casa. Apoiada pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a pedagogia hospitalar garante que o aprendizado continue e que os estudantes recebam proteção integral, mesmo durante momentos de enfermidade. A pesquisa, que é de natureza qualitativa, exploratória e baseada em revisão bibliográfica, mostra que o trabalho do pedagogo hospitalar vai muito além do aspecto meramente instrucional. Ele também envolve questões afetivas, sociais e psicológicas, ajudando a humanizar o cuidado e a promover o desenvolvimento completo do aluno. Os resultados indicam que, embora já existam avanços tanto na legislação quanto na prática, o campo ainda enfrenta alguns desafios, como a falta de profissionais qualificados, a ausência de políticas institucionais sólidas e a escassez de pesquisas, especialmente na área dos cuidados paliativos pediátricos. Conclui-se que a pedagogia hospitalar é uma ferramenta fundamental para garantir inclusão educacional e defender a dignidade, autonomia e continuidade do aprendizado. Isso reforça a ideia de que a educação é um direito inalienável, presente em todos os ambientes, inclusive nos espaços de saúde.

Palavras-chaves: Pedagogia Hospitalar, Ensino regular, Inclusão.

1 Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Patos-UNIFIP. E-mail: ellenjenniffer1212@gmail.com,
2 Mestre em Educação Inclusiva da Universidade Estadual da Paraíba-PB, Docente UNIFIP. E-mail: irinaldo.m@aluno.uepb.edu.br, irinaldomarques@fiponline.edu.br.

INTRODUÇÃO

A educação e a saúde são direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 5º, garante a toda a população brasileira o acesso a condições essenciais para a plena cidadania. Esses direitos são universais e devem ser garantidos a todos os cidadãos, independentemente de suas condições físicas, sociais ou de saúde. No caso de crianças e adolescentes, tais direitos ganham ainda mais relevância por se tratarem de sujeitos em desenvolvimento, que necessitam de proteção integral para assegurar seu crescimento saudável, seu desenvolvimento cognitivo e sua inserção social. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990, reafirma essas garantias ao prever o direito à continuidade do currículo escolar, bem como o acesso à recreação, a programas de educação e à saúde, mesmo durante períodos de internação hospitalar e/ou tratamento prolongado. Dessa forma, a legislação brasileira reconhece que, mesmo diante de enfermidades e limitações temporárias, o acesso à educação não pode ser interrompido ou negligenciado.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei nº 9.394/96 —, em seu artigo 4º, regulamentada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica, reforça que a educação é um direito de todos e deve ser garantida de forma igualitária, sem discriminação de qualquer natureza. A LDB estabelece que cabe ao Estado assegurar meios e estratégias que garantam a permanência dos alunos no processo educacional, inclusive daqueles que, por motivos de saúde, não possam frequentar presencialmente a escola.

Dessa forma, observa-se um alinhamento entre a Constituição Federal, o ECA e a LDB no sentido de assegurar a educação como um direito inalienável, inclusive em contextos hospitalares ou domiciliares.

É nesse cenário que surge a pedagogia hospitalar, uma prática pedagógica voltada para assegurar o direito à educação de crianças e adolescentes que estão afastados da escola em razão de tratamento médico.

A pedagogia hospitalar tem como principal objetivo adaptar o ensino regular de forma a garantir que esses estudantes possam dar continuidade à sua formação escolar, mesmo estando hospitalizados ou em atendimento domiciliar.

Mais do que apenas oferecer conteúdo pedagógico, essa modalidade busca promover a inclusão, minimizar prejuízos decorrentes do afastamento escolar e preservar vínculos afetivos e sociais importantes para o desenvolvimento emocional dos alunos.

Estar afastado da escola por longos períodos pode gerar consequências significativas na vida de uma criança ou adolescente. Além de prejudicar a aprendizagem, a ausência do convívio escolar afeta a socialização, reduz as interações com colegas da mesma faixa etária e compromete a sensação de pertencimento ao grupo. Isso pode gerar sentimentos de isolamento, desmotivação e, em muitos casos, levar ao abandono escolar.

A pedagogia hospitalar atua justamente para evitar essas rupturas, garantindo a esses estudantes a oportunidade de continuar participando ativamente da vida escolar e social, ainda que em um ambiente adaptado.

Outro aspecto relevante está relacionado à adaptação curricular e metodológica. O atendimento pedagógico em ambiente hospitalar exige estratégias específicas, levando em consideração as condições físicas, emocionais e cognitivas do aluno em tratamento.

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental: ele atua não apenas como transmissor de conhecimento, mas também como mediador de experiências, promovendo acolhimento, motivação e pertencimento. A legislação, ao assegurar esse direito, não se limita a prever a oferta de educação, mas também exige uma prática pedagógica humanizada e inclusiva, que compreenda as necessidades reais desses estudantes.

Diante desse contexto, surge o questionamento central: como garantir, de forma efetiva e humanizada, o direito à educação de estudantes hospitalizados ou em atendimento domiciliar, assegurando sua inclusão, continuidade de aprendizagem e desenvolvimento integral? Essa problemática orienta a reflexão deste trabalho, que busca compreender os limites e as possibilidades da pedagogia hospitalar enquanto instrumento de efetivação dos direitos educacionais e sociais previstos na legislação brasileira.

Portanto, compreender a origem, a função e a importância da pedagogia hospitalar são fundamentais para assegurar que crianças e adolescentes em trata-

mento médico tenham seus direitos respeitados integralmente. O fortalecimento dessa prática pedagógica depende não apenas da legislação que a respalda, mas também do compromisso das instituições escolares, dos profissionais da educação e dos profissionais da saúde em promover um trabalho integrado e humanizado.

Este estudo tem como objetivo analisar a relevância da pedagogia hospitalar no contexto educacional brasileiro, com ênfase em sua base legal — amparada pela Constituição Federal (art. 5º), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) — e em sua importância prática para a garantia do direito à educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Trajetórias da Pedagogia no Contexto Hospitalar

A Pedagogia Hospitalar teve seu surgimento no de 1935, no continente europeu, iniciando na França e, posteriormente, expandindo-se para países como Alemanha e Estados Unidos. Essa prática surgiu diante da necessidade de oferecer assistência educacional às crianças que viviam em instituições como orfanatos e asilos, muitas delas em situação de abandono e fragilidade emocional, condições que poderiam comprometer seu desenvolvimento futuro (Souza, 2021).

Durante a Segunda Guerra Mundial, com o aumento expressivo de crianças órfãs e feridas, as equipes hospitalares passaram a incorporar profissionais da educação, a fim de oferecer suporte pedagógico e emocional (Silva; Schwambach, 2019).

No Brasil, os primeiros registros de escolarização em ambientes de saúde remontam ao início do século XX, com a criação do Pavilhão Escola Bourneville, anexo ao Hospício Nacional de Alienados, no Rio de Janeiro, voltado a crianças consideradas “anormais”. O reconhecimento oficial da presença do pedagogo em espaços hospitalares, contudo, ocorreu apenas na década de 1990, quando o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) passou a incluir essa atuação nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (Silva; Schwambach, 2019).

Conforme Santos e Souza (2010), a inserção do educador em instituições hospitalares representou um marco importante, devendo ser valorizada e ampliada, uma vez que a presença do pedagogo contribui significativamente para um atendimento mais humanizado às crianças internadas. Esse entendimento é corroborado por Sena Neto e Nardi (2023), que destacam que a atuação pedagógica em ambientes hospitalares envolve dilemas e desafios estruturais, especialmente no que se refere à formação inicial e à consolidação de diretrizes institucionais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirma a educação como um direito essencial de toda criança e adolescente (Brasil, 1990). Posteriormente, a Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, reforçou esse princípio ao garantir o acesso à recreação, a programas de educação em saúde e ao acompanhamento do currículo escolar durante o período de internação (Brasil, 2004). Esses marcos legais foram atualizados e reafirmados em estudos recentes que ressaltam a importância de políticas públicas voltadas à continuidade do processo educativo de crianças hospitalizadas (Souza; Mouta; Freire, 2022; Fantacini; Pedroso, 2023).

Essas normativas evidenciam que a Pedagogia Hospitalar constitui um mecanismo alternativo para assegurar a continuidade do processo educativo fora do espaço tradicional de ensino, articulando-se ao desenvolvimento global da criança hospitalizada. Assim, essa prática torna-se uma ponte entre os campos da saúde e da educação, aproximando o aluno–paciente de sua rotina e vivências anteriores à internação.

De acordo com Papalia e Feldman (2013), o período de hospitalização representa um momento crítico na vida da criança e do adolescente, pois rompe hábitos e vínculos sociais. Em resposta a essa realidade, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, elaborou o documento *Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações* (Brasil, 2002), que estabelece parâmetros e diretrizes para garantir o direito ao acompanhamento pedagógico em instituições de saúde.

Estudos mais recentes, como o de Pereira, Nascimento e Lago (2023), reforçam que a interrupção do ensino-aprendizagem durante o tratamento de saúde demanda intervenções pedagógicas especializadas, voltadas à manutenção do vínculo com a escola e à reintegração do estudante à vida escolar após a alta.

Na perspectiva de Papalia e Feldman (2013), se um evento essencial não ocorre durante um período crítico de maturação, o desenvolvimento normal pode ser comprometido. As autoras ressaltam que o crescimento integral da criança é influenciado por fatores históricos e culturais, entrelaçados ao tempo e às circunstâncias de vida do sujeito. Assim, mesmo hospitalizada, a criança permanece em processo de aprendizagem e de construção de saberes. Essa visão é reforçada por Rodrigues Júnior, Spíndola e Montezano (2024), que demonstram, em estudo sobre práticas docentes em hospitais de câncer infantil, que a criança hospitalizada deve ser reconhecida como sujeito ativo e participativo no processo de aprendizagem, capaz de ressignificar suas experiências mesmo diante da doença.

Fontes (2005) destaca que as atividades pedagógicas contribuem para o bem-estar da criança enferma sob duas vertentes: a primeira utiliza o lúdico como canal de comunicação e resgate de experiências anteriores, possibilitando momentos de alívio e prazer dentro do ambiente hospitalar; e a segunda transforma o hospital em espaço de conhecimento, desmistificando rotinas e reduzindo o medo e a resistência da criança. Pesquisas recentes corroboram essa abordagem, indicando que o brincar e o ato educativo no hospital promovem conforto emocional, segurança e engajamento cognitivo durante a internação (Spataro et al., 2025).

Dessa maneira, embora a doença seja um evento natural em determinadas fases da vida, o desenvolvimento humano não sofre interrupções. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa compreensão ao destacar, entre suas dez competências gerais, a importância do autoconhecimento, do cuidado com a saúde física e emocional e do respeito à diversidade humana (Brasil, 2017). Nessa perspectiva, o pedagogo hospitalar deve reconhecer que a criança internada continua sendo sujeito ativo de aprendizagem, cabendo-lhe oportunizar experiências educativas significativas e humanizadas (Fontes, 2005; Rodrigues Júnior; Spíndola; Montezano, 2024).

No contexto hospitalar, o educador necessita recriar e adaptar suas práticas constantemente. Fernández (2001) enfatiza que ser ensinante significa abrir um espaço para aprender, salientando que o pedagogo deve estar atento às dimensões subjetivas do aluno para favorecer tanto a construção do conhecimento quanto a formação de sua identidade como sujeito criativo e reflexivo. Complementarmente, Fantacini e Pedroso (2023) destacam que a formação continuada dos do-

centes hospitalares é um fator essencial para a qualidade do atendimento pedagógico e para a integração efetiva entre as dimensões cognitivas, afetivas e sociais do desenvolvimento infantil.

O trabalho pedagógico desenvolvido nas classes hospitalares deve, contemplar os diferentes eixos do desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, garantindo a formação integral do indivíduo. Em síntese, "a escuta pedagógica atenta e sensível às demandas afetivas, cognitivas, físicas e sociais da criança pode possibilitar a consolidação de sua subjetividade" (Fontes, 2005, p. 134), consolidando a pedagogia hospitalar como prática humanizadora e indispensável à garantia do direito à educação em contextos de saúde.

A PEDAGOGIA HOSPITALAR E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

A Pedagogia Hospitalar surge como um campo de interface entre educação e saúde, cujo objetivo principal é assegurar o direito à educação e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em situação de internação hospitalar. Para Matos e Mugiatti (2009), trata-se de uma prática que visa garantir a continuidade do processo de aprendizagem e, simultaneamente, oferecer suporte emocional diante dos impactos da hospitalização.

Essa vertente educacional atua no enfrentamento de sentimentos como medo, angústia, frustração e isolamento, comuns durante o tratamento de saúde. Ao restabelecer o vínculo com o universo escolar e social, o pedagogo hospitalar contribui para a preservação da identidade da criança enquanto sujeito aprendente (Libânio, 2010).

De acordo com Wolf (2007), as práticas pedagógicas hospitalares se concretizam por meio de atividades lúdicas, recreativas e educativas como contação de histórias, dramatizações, jogos, leitura e pintura, que promovem momentos de prazer, distração e aprendizado. Essas ações configuram-se como estratégias terapêuticas que auxiliam na adaptação da criança ao ambiente hospitalar, favorecem o enfrentamento do tratamento e reduzem o impacto emocional da internação.

O pedagogo hospitalar, ao criar oportunidades de vivência, expressão e socialização, contribui para a humanização do atendimento hospitalar. Sua presença fortalece o elo entre o hospital, a escola e a família, garantindo a continuidade

do processo educativo e o compartilhamento de informações relevantes para o desenvolvimento global do paciente (Matos; Mugiatti, 2009; Wolf, 2007).

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo originado de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, previamente defendido e aprovado no curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Patos- UNIFIP, no ano de 2025. O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico.

A pesquisa bibliográfica é 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. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise bibliográfica realizada evidenciou uma lacuna significativa na produção científica sobre a atuação do Pedagogo Hospitalar em Cuidados Paliativos Pediátricos, área que ainda carece de sistematização teórica e de reconhecimento como campo de pesquisa e de prática consolidada. Apesar de o número de estudos ainda ser reduzido, as investigações existentes sobre práticas educacionais, mediação pedagógica e apoio emocional em ambientes hospitalares pediátricos oferecem subsídios relevantes para compreender a amplitude e a importância da atuação desse profissional no âmbito da equipe multiprofissional de saúde (Silva, 2024).

A literatura aponta que o pedagogo, ao inserir-se no contexto hospitalar, contribui não apenas para a continuidade da escolarização, mas também para a promoção do bem-estar emocional e do desenvolvimento integral da criança, reafirmando seu direito à educação mesmo em situações de vulnerabilidade e adoecimento (Fantacine e Pedrosa, 2023)

Nesse cenário, Fontes (2005) destaca que a educação no contexto hospitalar tem papel essencial na reconstrução da subjetividade da criança e na ressignificação do ambiente de internação. O hospital, muitas vezes percebido como um espaço de dor, perda e isolamento, transforma-se, com a presença do pedagogo, em um espaço de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano, capaz de favorecer a expressão da individualidade e o fortalecimento de vínculos afetivos. Sob essa perspectiva, a prática pedagógica hospitalar ultrapassa a função instrucional e assume um caráter emancipador e humanizador, promovendo a escuta atenta, o diálogo sensível e a mediação de experiências educativas que consideram a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem e do próprio cuidado.

Assim, o Pedagogo Hospitalar atua como mediador entre o universo da saúde e o da educação, construindo pontes simbólicas entre o ambiente hospitalar, a escola e a família. Essa atuação se materializa em ações que estimulam a ludicidade, a imaginação e a criatividade, permitindo que a criança encontre novas formas de compreender e enfrentar a doença. Através da contação de histórias, do uso de jogos educativos, da arte e da expressão simbólica, o educador favorece a reconstrução da rotina e oferece um espaço para a continuidade da infância, mesmo em meio ao tratamento. Tais práticas têm potencial para minimizar o impacto emocional da hospitalização prolongada, contribuindo para que a criança perceba o hospital como um lugar de cuidado integral e não apenas de procedimentos médicos.

Para Fontes (2005), o papel do educador hospitalar transcende as dimensões puramente pedagógicas, abrangendo aspectos políticos, psicológicos, sociais e ideológicos, o que evidencia sua atuação como agente de transformação e humanização do cuidado. A autora sublinha que a disponibilidade de estar com o outro e para o outro é o núcleo essencial dessa prática, pois é nessa relação de empatia e presença que o pedagogo oferece suporte emocional e acolhimento.

Essa postura favorece o desenvolvimento de um vínculo de confiança com a criança, que passa a compartilhar sentimentos, dúvidas e medos, encontrando no diálogo e na convivência educativa uma forma de elaborar o sofrimento e ressignificar sua experiência hospitalar (Sena Neto e Nardi, 2023).

Na perspectiva de Silva et al. (2024), no contexto dos Cuidados Paliativos Pediátricos, a presença do Pedagogo Hospitalar adquire uma relevância ainda maior. Trata-se de um campo em que o foco não está na cura, mas na qualidade de vida, na redução do sofrimento e na valorização da experiência humana diante da finitude. Nesse sentido, o pedagogo contribui para a humanização do cuidado ao oferecer oportunidades de aprendizagem, ludicidade e convivência que reafirmam o valor da vida em cada momento. A atuação pedagógica nessa fase possibilita à criança reafirmar sua identidade, exercer sua autonomia e manter o sentimento de pertencimento, mesmo diante das limitações impostas pela doença.

De acordo com Pereira, Nascimento e Lago (2023), os estudos analisados apontam que a inserção efetiva do Pedagogo Hospitalar nas equipes de cuidados paliativos pediátricos favorece a promoção da autonomia infantil, o fortalecimento da autoestima e o enfrentamento mais equilibrado do adoecimento.

A presença desse profissional na equipe multiprofissional permite a construção de um cuidado integral, que reconhece a criança em suas dimensões cognitiva, emocional, social e espiritual. Entretanto, observa-se que a consolidação dessa prática ainda enfrenta barreiras estruturais e formativas, como a escassez de profissionais capacitados, a falta de recursos materiais e a ausência de políticas institucionais que orientem e legitimem o trabalho pedagógico nos serviços de saúde.

De acordo com Silva et al. (2024), diante desse panorama, é necessário adotar estratégias concretas para fortalecer a atuação pedagógica em contextos hospitalares e paliativos, destacando-se as seguintes recomendações Integração efetiva da equipe multiprofissional:

1. Integração efetiva da equipe multiprofissional: o Pedagogo Hospitalar deve participar ativamente dos planejamentos terapêuticos, articulando-se com médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais e demais profissionais de saúde. Essa interação possibilita uma visão mais ampla do paciente, permitindo que as ações educativas complementem o tratamento clínico e contribuam para a promoção de um cuidado integral e coordenado.

2. Elaboração de protocolos e diretrizes específicas: é fundamental que as instituições de saúde e educação desenvolvam orientações claras sobre as práticas pedagógicas em cuidados paliativos, contemplando estratégias educativas, atividades lúdicas, metodologias inclusivas e adaptações curriculares que assegurem a continuidade do processo de aprendizagem.

3. Formação e capacitação permanente: a qualificação do pedagogo hospitalar deve incluir temas relacionados a cuidados paliativos, desenvolvimento infantil, manejo emocional, ética do cuidado e pedagogia hospitalar, preparando o profissional para lidar com situações complexas que envolvem sofrimento, perdas e limitações físicas.

4. Incentivo à pesquisa científica: a ampliação da produção acadêmica sobre o tema é essencial para consolidar evidências empíricas e teóricas que sustentem a relevância da atuação pedagógica no contexto dos cuidados paliativos pediátricos, além de subsidiar políticas públicas e ações institucionais voltadas à educação hospitalar.

Embora o campo da Pedagogia Hospitalar em Cuidados Paliativos Pediátricos ainda careça de maior visibilidade científica e reconhecimento institucional, as evidências existentes apontam que o Pedagogo Hospitalar desempenha um papel indispensável na humanização do cuidado. Sua presença contribui significativamente para o bem-estar emocional, cognitivo e social das crianças e adolescentes em tratamento paliativo, fortalecendo os vínculos entre saúde, educação e família. Assim, o pedagogo consolida-se como um elo fundamental entre o hospital, a escola e o lar, promovendo experiências educativas que reafirmam o valor da vida, mesmo em meio à dor e à finitude.

A atuação do Pedagogo Hospitalar não se restringe à dimensão instrucional, mas abrange a totalidade do ser humano, oferecendo oportunidades de expressão, aprendizagem e esperança. Ao transformar o hospital em um espaço de vida, escuta e partilha, esse profissional reafirma o papel da educação como um instrumento de humanização e de cuidado, contribuindo para que cada criança, mesmo diante da doença, possa continuar aprendendo, sonhando e sendo reconhecida como sujeito pleno de direitos e dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, com enfoque na pedagogia hospitalar, especialmente no contexto educacional brasileiro, permitiu uma análise crítica e aprofundada sobre a importância dessa prática no ambiente hospitalar e seu impacto na educação de crianças e adolescentes em situação de internação. A partir de uma revisão bibliográfica, foi possível compreender que a pedagogia hospitalar vai além de uma

obrigação legal, sendo um direito fundamental que contribui para a continuidade do processo educativo e a humanização do tratamento médico.

Ao longo da pesquisa, constatou-se que a atuação do pedagogo hospitalar é essencial para garantir não apenas a continuidade do aprendizado formal, mas também o apoio emocional e psicológico necessário para que as crianças possam vivenciar a hospitalização de maneira menos traumática. Os estudos revisados corroboram a ideia de que, ao inserir o pedagogo na equipe multidisciplinar de saúde, o hospital se transforma em um espaço não apenas de tratamento, mas de acolhimento, onde as crianças têm a oportunidade de continuar se desenvolvendo cognitivamente e emocionalmente, apesar do contexto adverso.

Apesar dos avanços na regulamentação e na prática da pedagogia hospitalar, o estudo revelou que existem desafios significativos para a implementação plena desse modelo educativo. A escassez de profissionais qualificados, a falta de uma infraestrutura adequada e a ausência de protocolos específicos para a atuação pedagógica em ambientes hospitalares são obstáculos que dificultam a efetivação do direito à educação para crianças internadas.

Dessa forma, é imprescindível a continuidade dos esforços para superar essas barreiras, com ênfase na formação de professores especializados, na adequação dos espaços e no desenvolvimento de políticas públicas que assegurem a atuação do pedagogo hospitalar em todos os hospitais que atendem crianças.

Além disso, é notável a importância da formação contínua dos educadores que atuam nesse contexto, pois as especificidades do ambiente hospitalar exigem uma preparação diferenciada para lidar com as questões emocionais, psicológicas e pedagógicas que envolvem as crianças e adolescentes em tratamento. Assim, recomenda-se a implementação de programas de capacitação contínua e o desenvolvimento de pesquisas mais específicas sobre a atuação do pedagogo em contextos de cuidados paliativos pediátricos, uma área ainda pouco explorada, mas de grande relevância para a atuação pedagógica em hospitais.

Este estudo reafirma a pedagogia hospitalar como um campo crucial para a integração da educação com o cuidado, proporcionando aos pacientes o direito de aprender e crescer, independentemente das condições de saúde. Embora o campo esteja em expansão, é evidente que há um longo caminho a percorrer para

garantir que a prática pedagógica hospitalar seja reconhecida e efetivada de forma universal, como parte integrante do direito à educação e à saúde das crianças hospitalizadas no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. B. F. et al. **Pedagogia hospitalar no Brasil: revisão integrativa da produção do conhecimento no Estado de Roraima frente ao cenário nacional no período de 2011 até 2020.** 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

FANTACINI, I. M. C.; PEDROSO, C. C. A. Classes hospitalares: Organização, funcionamento e formação docente no interior do Estado de São Paulo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** 18, e023164, 2023.

FONTES, R. **Criança hospitalizada: a questão da subjetividade e da aprendizagem.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

PEREIRA, G. S.; NASCIMENTO, A. S. S.; LAGO, V. C. A. L. P. Assistência pedagógica aplicada a crianças hospitalizadas com o ensino-aprendizagem interrompido. **Revista Acervo Educacional,** 5, e13976, 2023.

RODRIGUES JÚNIOR, H.; SPÍNDOLA, G. R.; MONTEZANO, B. T. Pedagogia Hospitalar: a prática docente nos hospitais de câncer infantil. **Revista Matter**, 7(2), 67-88, 2024.

SANTOS, S.; SOUZA, C. A. A atuação do pedagogo em instituições hospitalares. **Revista de Educação e Humanidades**, 3(2), 55-65, 2010.

SENA NETO, B. G.; NARDI, G. M. Pedagogia hospitalar: dilemas e perspectivas da atuação do pedagogo no ambiente hospitalar. **Revista Faculdade FAMEN**, 4(2), 1-20, 2023.

SILVA, R.; SCHWAMBACH, M. **Educação e saúde: interfaces da pedagogia hospitalar**. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, P. R. et al.. **A importância do pedagogo hospitalar na equipe multiprofissional de cuidados paliativos pediátricos em pacientes hospitalizados**. CONEDU - Educação especial (Vol.3)... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://ns1.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119517>. Acesso em: 17/11/2025 20:00

CAPÍTULO 3

A DISCIPLINA DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INCLUIR PARA INTEGRAR

Ellton Arthur Leal Sousa[1]

Resumo: A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão da comunidade surda, configurando-se como elemento essencial para a efetivação da educação inclusiva. A inserção da disciplina de Libras na educação básica constitui uma estratégia pedagógica capaz de promover o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos e de sensibilizar a comunidade escolar para a diversidade linguística e cultural. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da disciplina de Libras na educação básica e discutir metodologias que possibilitem sua implementação efetiva no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e descritiva, fundamentada em legislações vigentes, documentos oficiais e produções científicas sobre educação inclusiva. Os resultados apontam que a adoção de práticas pedagógicas sistematizadas, colaborativas e interativas contribui significativamente para a inclusão, integração e desenvolvimento social e cognitivo dos alunos surdos, bem como para a construção de uma cultura escolar inclusiva.

Palavras-chave: Libras. Educação Básica. Educação Inclusiva. Metodologia. Integração.

Abstract: Brazilian Sign Language (Libras) is legally recognized as a means of communication and expression for the deaf community and represents an essential element in the implementation of inclusive education. The inclusion of Libras as a subject in basic education constitutes a pedagogical strategy capable of promoting the educational development of deaf students and raising awareness within the school community regarding linguistic and cultural diversity. This article aims to analyze the importance of Libras in basic education and discuss methodologies that enable its effective implementation in the teaching-learning process. The study adopts a qualitative, bibliogra-

1 Pós-graduado em Educação Especial com Habilitação em Libras- ISEPRO 2018.
Pós-graduado em Psicopedagogia Institucional e Clínica- FAVENI 2025.
Graduado em Licenciatura Plena em Letras/Português- UESPI 2014.2.
Graduado Segunda Licenciatura em Letras/Libras- UNIASSELVI 2024.2.
Graduando em Segunda Licenciatura em Letras/Espanhol- UNIASSELVI- 2026.2.

phic, and descriptive approach, based on current legislation, official documents, and scientific literature on inclusive education. The results indicate that the adoption of systematized, collaborative, and interactive pedagogical practices significantly contributes to the inclusion, integration, and social and cognitive development of deaf students, as well as to the construction of an inclusive school culture.

Keywords: Libras. Basic Education. Inclusive Education. Methodology. Integration.

INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil tem impulsionado debates acerca da garantia do direito à educação para todos, especialmente para estudantes público-alvo da educação especial. No caso da pessoa surda, a inclusão escolar está diretamente relacionada ao reconhecimento e à valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural e elemento central do processo educativo.

Embora a legislação brasileira assegure o direito ao uso da Libras no ambiente educacional, sua presença na educação básica ainda ocorre, em muitos contextos, de forma limitada ou pontual. Assim, a inserção da Libras como disciplina curricular apresenta-se como uma alternativa concreta para promover a inclusão efetiva e a integração entre estudantes surdos e ouvintes.

Diante desse cenário, este artigo busca discutir a relevância da disciplina de Libras na educação básica e apresentar metodologias que favoreçam sua implementação de forma efetiva e significativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: LIBRAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Libras é uma língua de modalidade viso-espacial, com estrutura gramatical própria, reconhecida oficialmente no Brasil como língua da comunidade surda. Seu uso no contexto educacional ultrapassa a função comunicativa, desempenhando papel fundamental na construção da identidade, da autonomia e do desenvolvimento cognitivo do estudante surdo.

A educação inclusiva propõe a superação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, assegurando igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a Libras

não deve ser compreendida apenas como recurso de acessibilidade, mas como componente curricular capaz de promover interação social, respeito às diferenças e aprendizagem significativa para todos os estudantes.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e descritiva. Foram analisadas legislações educacionais, documentos normativos e produções científicas relacionadas à educação inclusiva, à Libras e às práticas pedagógicas voltadas para a educação de surdos.

Além da revisão teórica, propõe-se uma metodologia aplicada, com foco na implementação da disciplina de Libras na educação básica, considerando práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos surdos e a participação ativa da comunidade escolar.

Propostas metodológicas para a inserção da disciplina de Libras

A efetivação da disciplina de Libras na educação básica pode ocorrer por meio de estratégias pedagógicas articuladas, tais como:

a) Ensino sistematizado da Libras como disciplina curricular

A Libras deve ser ofertada de forma regular, com carga horária definida, conteúdos progressivos e avaliação formativa. As aulas podem abordar vocabulário básico, estrutura gramatical, expressões faciais e aspectos culturais da comunidade surda.

b) Metodologias ativas e práticas visuais

O uso de jogos pedagógicos, dramatizações, músicas sinalizadas, vídeos, histórias em Libras e atividades corporais favorece a aprendizagem tanto de estudantes surdos quanto ouvintes. Por exemplo, atividades em grupo nas quais os alunos realizam diálogos em Libras estimulam a interação e o protagonismo discente.

c) Integração da Libras aos demais espaços da escola

A Libras pode ser utilizada em momentos cotidianos, como avisos escolares, apresentações culturais, eventos comemorativos e sinalização visual dos

ambientes da escola. Placas bilíngues (Português/Libras) contribuem para a naturalização da língua no espaço escolar.

d) Atuação colaborativa entre professores e intérpretes

O trabalho conjunto entre professores da disciplina de Libras, professores regentes e intérpretes fortalece o processo inclusivo. A elaboração de projetos interdisciplinares, como feiras culturais ou semanas da inclusão, amplia o alcance pedagógico da Libras.

e) Formação continuada da comunidade escolar

Oficinas e cursos básicos de Libras para professores, gestores, funcionários e familiares favorecem a comunicação com estudantes surdos e contribuem para a construção de uma cultura escolar inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A adoção das metodologias propostas evidencia impactos positivos no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos estudantes surdos. A Libras, enquanto disciplina, fortalece a identidade surda e promove maior autonomia no processo de aprendizagem

Para os estudantes ouvintes, o contato com a Libras amplia a consciência social, estimula a empatia e contribui para o respeito à diversidade. No âmbito institucional, a escola passa a assumir um papel ativo na promoção da inclusão, rompendo com práticas excludentes e assistencialistas.

Os exemplos práticos apresentados demonstram que a Libras, quando integrada ao cotidiano escolar, deixa de ser um elemento isolado e passa a constituir um instrumento de integração efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da disciplina de Libras na educação básica configura-se como uma estratégia pedagógica fundamental para a efetivação da educação inclusiva. Sua implementação, aliada a metodologias participativas e contextualizadas, promove o desenvolvimento integral dos estudantes surdos e contribui para a formação de uma comunidade escolar mais consciente, acessível e inclusiva.

Conclui-se que incluir a Libras no currículo escolar é uma ação que ultrapassa o cumprimento legal, representando um compromisso ético e social com a diversidade humana e com o direito à educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

CAPÍTULO 4

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM TEMPOS DIGITAIS: ARTICULAÇÕES ENTRE TECNOLOGIA, PEDAGOGIA E CONHECIMENTO

Fernanda Franco Dalenogare[1]
Mauricio Ramos Lutz[2]

Resumo: Este estudo investiga a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas de docentes da Educação Profissional e Tecnológica, sob a ótica da formação humana integral. A fundamentação teórica ancora-se na articulação entre os pressupostos do trabalho como princípio educativo e o modelo conceitual *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK). O objetivo desta pesquisa é analisar como a convergência entre saberes disciplinares, pedagógicos e tecnológicos influencia a mediação docente em cursos técnicos integrados. Metodologicamente, a pesquisa delineia-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, realizado num Instituto Federal de Educação. A coleta de dados foi efetuada por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas a docentes, cujos depoimentos foram submetidos à Análise Textual Discursiva. Os resultados evidenciam que, embora haja um reconhecimento da potencialidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para a simulação de fenômenos técnicos e para o engajamento discente, a sua utilização ainda carece de uma integração epistêmica profunda. Identificou-se que a apropriação tecnológica é frequentemente fragmentada por limitações na formação continuada e por uma visão ainda instrumental da tecnologia. Conclui-se que a superação desses desafios exige políticas institucionais que fomentem o desenvolvimento profissional docente, assegurando que o uso de recursos digitais promova a autonomia crítica e a omnilateralidade, pilares fundamentais da Educação Profissional e Tecnológica. A análise reforça que a eficácia pedagógica na era digital reside na capacidade do docente em transitar fluidamente entre o conhecimento do conteúdo e a estratégia didática mediada tecnologicamente.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; TPACK; Educação Profissional e Tecnológica.

1 Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari – fernanda.97034@aluno.iffar.edu.br
2 Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete – mauricio.lutz@iffarroupilha.edu.br

Abstract: This study investigates the integration of Digital Information and Communication Technologies in the pedagogical practices of teachers in Professional and Technological Education, from the perspective of comprehensive human development. The theoretical basis is anchored in the articulation between the assumptions of work as an educational principle and the conceptual model Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). The objective of this research is to analyze how the convergence between disciplinary, pedagogical, and technological knowledge influences teacher mediation in integrated technical courses. Methodologically, the research is designed as a qualitative case study, conducted at a Federal Institute of Education. Data collection was carried out through semi-structured interviews with teachers, whose statements were submitted to Discursive Textual Analysis. The results show that, although there is recognition of the potential of Digital Information and Communication Technologies for simulating technical phenomena and engaging students, their use still lacks deep epistemic integration. It was found that technological appropriation is often fragmented by limitations in continuing education and by a still instrumental view of technology. It can be concluded that overcoming these challenges requires institutional policies that foster professional teacher development, ensuring that the use of digital resources promotes critical autonomy and omnilaterality, fundamental pillars of Professional and Technological Education. The analysis reinforces that pedagogical effectiveness in the digital age lies in the teacher's ability to move fluidly between content knowledge and technologically mediated teaching strategies.

Keywords: Digital Technologies; TPACK; Professional and Technological Education.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada por uma profunda e acelerada transformação digital que reconfigura as relações sociais, laborais e, intrinsecamente, os processos educativos. No centro dessa metamorfose, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) encontra-se diante do desafio de não apenas formar técnicos para o mundo do trabalho, mas de promover uma educação que integre ciência, cultura e trabalho. A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente escolar transcende a mera disponibilidade de infraestrutura tecnológica ou a digitalização de materiais didáticos; trata-se de um movimento complexo que exige a ressignificação das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de novas competências docentes.

Historicamente, a EPT no Brasil tem buscado superar a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino técnico, caminhando em direção à formação humana integral e à omnilateralidade. Nesse cenário, as tecnologias digitais surgem como mediadoras fundamentais, capazes de potencializar o currículo integrado e promover uma aprendizagem que faça sentido na realidade do estudante. Entretanto, observa-se frequentemente um descompasso entre a rapidez das inovações tecnológicas e a capacidade de integração pedagógica dessas ferramentas no cotidiano da sala de aula. A problemática reside no fato de que o uso das TDIC, muitas vezes, limita-se a uma abordagem instrumental, sem que haja uma reflexão crítica sobre como estas podem auxiliar na construção de conhecimentos e na emancipação do sujeito.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de compreender como os docentes, imersos em contextos de formação técnica, percebem e operam com as tecnologias digitais. É imperativo investigar se a utilização desses recursos ocorre de forma planejada, visando à superação da fragmentação do conhecimento, ou se acontece de maneira episódica e desarticulada dos objetivos pedagógicos da EPT. A relevância social e acadêmica desta discussão ancora-se na necessidade de subsidiar processos de formação continuada que permitam ao professor transitar com segurança entre o domínio do conteúdo específico e as estratégias didáticas mediadas pela tecnologia.

Diante desse panorama, este estudo propõe-se a analisar as dinâmicas de inserção das TDIC nas práticas educativas, utilizando como lente analítica o modelo *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK). Questiona-se de que modo a articulação entre os saberes tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo pode ressignificar a mediação docente, tornando-a mais efetiva frente às demandas da sociedade da informação. Nessa perspectiva, a investigação busca compreender as potencialidades e os desafios vivenciados pelos professores, oferecendo subsídios para a reflexão crítica e para a consolidação de uma práxis educativa coerente com os princípios de uma EPT de qualidade.

Por fim, este debate não se encerra na técnica pela técnica, mas sim na tecnologia como uma produção humana que, se bem integrada ao ensino, pode funcionar como um poderoso catalisador para a democratização do conhecimento e para o desenvolvimento da autonomia discente. Ao longo das seções seguin-

tes, serão explorados os fundamentos teóricos que sustentam essa integração, os procedimentos metodológicos adotados para a escuta docente, a análise dos resultados que emergem do diálogo entre a teoria e a prática no contexto dos Institutos Federais, culminando, por fim, na apresentação das considerações finais, nas quais são retomados os principais achados da pesquisa e suas implicações para o campo investigado.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica deste estudo articula duas frentes essenciais para a compreensão do fenômeno educativo contemporâneo: as bases conceituais da EPT e o referencial TPACK. Esta integração permite compreender a tecnologia não como um apêndice, mas como elemento intrínseco ao saber docente e à formação integral.

A formação humana integral e o trabalho como princípio Educativo

A EPT está ancorada em um projeto educativo que tem como eixo estruturante a formação humana integral, entendida como aquela que promove o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, articulando as dimensões intelectual, técnica, ética, cultural e política da formação. Essa concepção contrapõe-se às perspectivas reducionistas de educação, historicamente marcadas pela separação entre formação geral e formação profissional, bem como pela fragmentação dos saberes escolares.

No âmbito dos Institutos Federais, a formação humana integral expressa-se como princípio político e pedagógico, orientando currículos que buscam integrar ciência, trabalho, cultura e tecnologia. Conforme destaca Pacheco (2011), a proposta dessas instituições está comprometida com uma formação contextualizada e socialmente referenciada, capaz de potencializar a ação humana e ampliar as possibilidades de participação crítica dos sujeitos na vida social e produtiva.

O trabalho, nesse contexto, assume centralidade como princípio educativo. Saviani (2005) compreende o trabalho como categoria ontológica fundante da existência humana, por meio da qual o ser humano transforma a natureza

para satisfazer suas necessidades e, simultaneamente, transforma a si mesmo no processo histórico. A educação, nessa perspectiva histórico-crítica, configura-se como mediação indispensável para a apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente, possibilitando aos sujeitos compreenderem as determinações históricas, sociais e produtivas que estruturam a realidade.

Ao reconhecer o trabalho como princípio educativo, a EPT supera a concepção de trabalho restrita ao emprego ou à ocupação imediata, compreendendo-o em sua dimensão histórica, social e cultural. Essa abordagem implica conceber o currículo como espaço de articulação entre teoria e prática, entre conhecimento científico e saberes técnicos, evitando a redução da formação profissional a treinamentos instrumentais ou aligeirados.

Gramsci (1981), ao discutir a educação politécnica, contribui de forma decisiva para essa compreensão ao defender a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para o autor, a formação politécnica deve possibilitar aos sujeitos a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, promovendo uma formação que integre cultura geral, ciência e técnica. Essa concepção dialoga diretamente com os pressupostos da EPT, ao propor uma educação que forme trabalhadores intelectualmente ativos, capazes de compreender, analisar e intervir criticamente na realidade.

No contexto brasileiro, a contribuição de Frigotto (2005; 2010) aprofunda a discussão ao situar a formação humana integral como um direito social. Para esses autores, a educação profissional não pode ser orientada exclusivamente pelas demandas imediatas do mercado, sob pena de reforçar a dualidade estrutural da educação. Ao contrário, deve promover a integração entre trabalho, ciência e cultura, possibilitando aos estudantes compreenderem o sentido social do trabalho e as contradições presentes no modo de produção capitalista.

Moll (2012), ao discutir a ampliação de tempos e espaços educativos, reforça que a formação integral implica reconhecer os múltiplos espaços de produção de saberes e experiências formativas. No âmbito da EPT, essa perspectiva amplia o entendimento do processo educativo, articulando saberes escolares às experiências sociais, culturais e profissionais dos estudantes, sem perder de vista a centralidade do conhecimento sistematizado.

Desse modo, a formação humana integral, articulada ao trabalho como princípio educativo, constitui-se como fundamento teórico e político da EPT. Essa concepção orienta práticas pedagógicas que buscam superar a fragmentação curricular, promovendo a integração dos saberes e a compreensão crítica das relações entre educação, trabalho e tecnologia. Ao assumir esse horizonte formativo, a EPT reafirma seu compromisso com uma educação emancipadora, voltada à formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social.

O modelo TPACK: uma lente para o saber docente

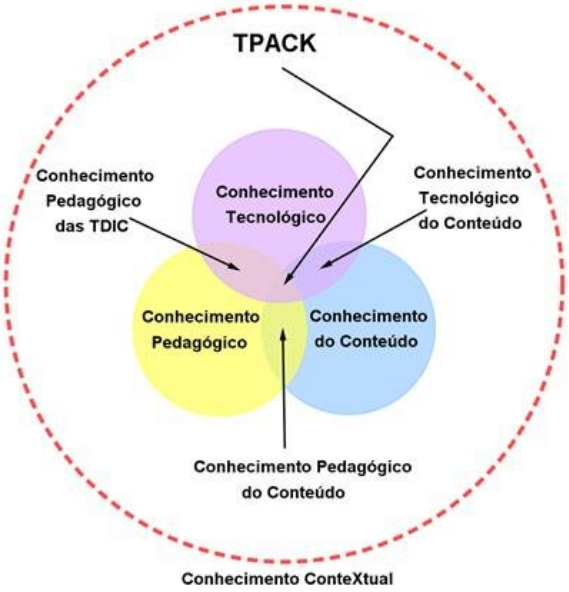
As reflexões contemporâneas acerca da docência evidenciam que o ensino não pode ser compreendido como uma atividade meramente técnica ou transmissiva. Trata-se de uma prática social complexa, historicamente situada, que envolve decisões pedagógicas, éticas e políticas. Nesse sentido, Schulman (1986) inaugura um marco teórico fundamental ao introduzir o conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge* – PCK), ao afirmar que o ensino eficaz decorre da capacidade do professor de transformar o conhecimento científico em formas compreensíveis e pedagogicamente acessíveis aos estudantes.

Para Schulman (1986), o domínio do conteúdo, embora necessário, é insuficiente para garantir processos de ensino e de aprendizagem questionadores e instigadores. O professor precisa compreender as dificuldades conceituais dos estudantes, selecionar exemplos, analogias e estratégias didáticas adequadas, bem como considerar o contexto sociocultural em que o processo educativo ocorre. Essa concepção desloca o foco do ensino da simples exposição de conteúdos para a mediação pedagógica intencional e contextualizada.

Com a intensificação do uso das TDIC nos espaços educativos, emergem novas demandas ao trabalho docente. Mishra e Koehler (2006) ampliam a proposta de Schulman ao incorporar o conhecimento tecnológico como dimensão constitutiva do saber docente, formulando o modelo do Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e do Conteúdo (TPACK). Nesse modelo, o conhecimento tecnológico não se restringe à habilidade operacional de utilizar ferramentas digitais, mas envolve a compreensão de como essas tecnologias podem reconfigurar práticas pedagógicas e modos de representação do conhecimento.

Mishra e Koehler (2006) representam o modelo TPACK por meio de círculos sobrepostos, constroem uma representação gráfica do TPACK (Figura 1), nos quais cada círculo simboliza as áreas de Conteúdo (C), Pedagogia (P) e Tecnologia (T). Essa configuração gráfica ilustra os diferentes tipos de conhecimento docente, como: (a) Conhecimento de Conteúdo Tecnológico (Technological Content Knowledge), que consiste no recorte de conhecimento do campo da ciência a ser abordado; (b) Conhecimento Pedagógico (Pedagogical Knowledge), ou seja, o conhecimento desenvolvido pela ciência da educação (processos, práticas ou métodos de ensino e aprendizagem); e (c) Conhecimento Tecnológico (Technological Knowledge), que envolve conhecimentos e habilidades para operar tecnologias específicas que auxiliam o processo educacional.

Figura 1 – Descrição do TPACK



Fonte: adaptado de MISHRA (2019, p. 3).

A representação gráfica do modelo TPACK permite visualizar de forma sintética a complexidade do saber docente em contextos educativos mediados por tecnologias digitais. Ao evidenciar as zonas de intersecção entre os diferentes domínios do conhecimento, a figura reforça a ideia de que a docência não se organiza por competências isoladas, mas por articulações dinâmicas que se constroem na prática pedagógica. No contexto da EPT, essa visualização contribui para compreender que a integração das tecnologias deve estar subordinada aos objetivos formativos e ao conteúdo científico e técnico, reafirmando o papel do

professor como sujeito que toma decisões pedagógicas fundamentadas e socialmente comprometidas.

Nesta integração, Mishra e Koehler (2006) identificam sete tipos de conhecimento essenciais para o desenvolvimento docente no contexto da integração tecnológica:

a) Conhecimento do Conteúdo (CK): refere-se ao domínio do conteúdo específico da disciplina a ser ensinado;

b) Conhecimento Pedagógico (PK): abrange o conhecimento sobre estratégias, métodos e processos de ensino que facilitam a aprendizagem;

c) Conhecimento Tecnológico (TK): diz respeito ao conhecimento técnico e operacional sobre ferramentas tecnológicas;

d) Conhecimento Tecnológico e Pedagógico (TPK): envolve a compreensão das características das ferramentas tecnológicas e de seu potencial para enriquecer o ensino;

e) Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK): trata da aplicação de ferramentas tecnológicas para representar e operar conteúdos específicos de forma eficaz;

f) Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK): integra os conhecimentos pedagógicos e do conteúdo, permitindo ensinar de forma clara e significativa;

g) Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e do Conteúdo (TPACK): representa a combinação relacional e integrada de todos os conhecimentos anteriores, configurando-se como um modelo completo para a prática docente.

No âmbito da EPT, o TPACK revela-se especialmente pertinente, uma vez que o ensino envolve conteúdos científicos e tecnológicos complexos, frequentemente abstratos, que demandam estratégias pedagógicas capazes de articular teoria e prática. As tecnologias digitais, quando integradas de forma crítica, podem favorecer processos de visualização, simulação, experimentação e resolução de problemas, ampliando as possibilidades de compreensão conceitual e de contextualização dos saberes.

Além disso, o modelo TPACK contribui para compreender o professor como intelectual do currículo, responsável por selecionar, adaptar e ressignificar

tecnologias em função de projetos educativos comprometidos com a formação humana integral. Essa compreensão dialoga com os princípios da EPT, ao reconhecer que a integração das tecnologias deve estar orientada pelo trabalho como princípio educativo e pela formação de sujeitos críticos, e não pela lógica da eficiência ou da produtividade instrumental.

A articulação integrada dos saberes tecnológico, pedagógico e do conteúdo

A proposta do TPACK enfatiza que a integração das tecnologias digitais na educação resulta de uma articulação integrada e dinâmica entre o conhecimento tecnológico, pedagógico e do conteúdo. Essa articulação não se configura como uma simples sobreposição de saberes, mas como um processo dialético, no qual cada domínio influencia e ressignifica os demais.

Os domínios intermediários do modelo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento tecnológico do conteúdo e conhecimento tecnológico pedagógico, evidenciam que o uso educativo das tecnologias exige decisões pedagógicas fundamentadas. No contexto da EPT, essa articulação integrada assume centralidade, pois o ensino de conteúdos técnicos e científicos requer estratégias didáticas que favoreçam a compreensão dos fundamentos conceituais e das implicações sociais e históricas do trabalho.

A articulação entre tecnologia, pedagogia e conteúdo possibilita a construção de práticas pedagógicas que superam a fragmentação curricular. Ao integrar recursos digitais a metodologias que promovem a problematização, a experimentação e a reflexão crítica, o professor potencializa a aprendizagem e amplia as possibilidades de formação integral dos estudantes. Contudo, essa integração não ocorre de forma espontânea, demandando planejamento, intencionalidade e reflexão sistemática sobre a prática docente.

Do ponto de vista institucional, a efetivação dessa articulação integrada requer condições objetivas de trabalho, tais como acesso a infraestrutura tecnológica adequada, tempo para planejamento coletivo e políticas de formação continuada. Frigotto (2010) alerta que, sem essas condições, o uso das tecnologias tende a reforçar práticas pedagógicas tradicionais, revestidas de uma aparência de inovação, mas esvaziadas de sentido formativo.

A partir do TPACK, compreende-se que a integração das tecnologias digitais não se reduz à escolha de ferramentas ou plataformas. Trata-se de um processo formativo que envolve a construção de saberes docentes ao longo da trajetória profissional, articulando experiências, reflexões e conhecimentos teóricos. Nesse sentido, a articulação integrada dos saberes tecnológicos, pedagógicos e do conteúdo reafirma o papel do professor como mediador crítico do conhecimento e agente fundamental na construção de práticas educativas socialmente referenciadas.

Essa compreensão é particularmente relevante na EPT, em que a mediação pedagógica deve possibilitar aos estudantes não apenas o domínio de técnicas, mas a compreensão crítica dos processos produtivos e das tecnologias que os constituem. Assim, a articulação integrada proposta pelo TPACK alinha-se aos princípios do trabalho como princípio educativo e da formação humana integral, reafirmando o compromisso da docência com a emancipação humana.

METODOLOGIA

A presente investigação insere-se no campo das pesquisas qualitativas em educação, fundamentando-se em uma abordagem interpretativa, por compreender que os fenômenos educativos são socialmente construídos e atravessados por dimensões históricas, culturais e institucionais. Tal compreensão dialoga com Minayo (2001), ao compreender a pesquisa qualitativa como um processo voltado à apreensão de sentidos, significados e intencionalidades presentes nas ações humanas, enfatizando a centralidade do contexto e da perspectiva dos sujeitos na investigação educacional.

Do ponto de vista do delineamento, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, entendido como uma estratégia metodológica adequada para o exame aprofundado de fenômenos contemporâneos em seus contextos reais (Yin, 2018). Conforme destaca o autor, o estudo de caso permite compreender a complexidade de situações singulares, respeitando suas múltiplas determinações e relações, aspecto fundamental para a análise das práticas docentes na EPT.

O campo empírico da pesquisa foi o curso Técnico em Sistemas de Energias Renováveis integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo Instituto Federal Far-

roupilha (IFFar), Campus Jaguari, localizado no estado do Rio Grande do Sul. A escolha desse contexto justifica-se pela relevância dos Institutos Federais na consolidação de políticas públicas voltadas à EPT e pelo compromisso institucional com a formação humana integral e com a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia (Pacheco, 2011).

Os participantes da pesquisa foram docentes que atuam no referido curso técnico integrado, no ano de 2025, selecionados a partir de critérios previamente definidos, tais como tempo de atuação na instituição, experiência docente na EPT e envolvimento com práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. A participação ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando-se o anonimato e a confidencialidade das informações, conforme preconizado pelas normativas éticas vigentes.

No que se refere aos procedimentos de produção de dados, a pesquisa articulou dois movimentos complementares. O primeiro consistiu na revisão bibliográfica, compreendida como etapa fundamental para a delimitação do objeto de estudo e para a construção do referencial teórico-metodológico (Gil, 2008). Esse levantamento contemplou produções que discutem a EPT, a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e o modelo TPACK, subsidiando a elaboração dos instrumentos de coleta de dados.

O segundo movimento envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas, escolhidas por possibilitarem a combinação entre questões orientadoras e a abertura para o aprofundamento de aspectos emergentes durante o diálogo com os sujeitos. As entrevistas abordaram concepções docentes sobre o uso das TDIC, estratégias pedagógicas adotadas, condições institucionais e desafios enfrentados no cotidiano da prática docente.

As entrevistas foram realizadas em ambiente previamente acordado com os participantes, gravadas com autorização e posteriormente transcritas na íntegra, assegurando fidelidade aos discursos produzidos. Esse procedimento permitiu uma análise minuciosa do material empírico, respeitando a singularidade das falas e os contextos de sua produção.

Para a análise dos dados, adotou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2006). Segundo os autores, a ATD

configura-se como um processo auto-organizado de construção de sentidos, desenvolvido por meio de três etapas articuladas: a unitarização, que consiste na fragmentação dos textos em unidades de significado; a categorização, na qual as unidades são agrupadas a partir de aproximações semânticas e conceituais; e a produção de metatextos, etapa interpretativa em que emergem compreensões teóricas mais amplas sobre o fenômeno investigado.

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa foi submetida à apreciação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFFar, atendendo às exigências da Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, seus procedimentos e possíveis riscos, garantidos o anonimato, a confidencialidade das informações e o direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados nesta seção decorrem do processo de ATD aplicado às entrevistas realizadas com os seis docentes participantes da pesquisa. A análise permitiu a construção de categorias analíticas que expressam os sentidos atribuídos pelos professores ao uso das TDIC no contexto da EPT, bem como os desafios e as possibilidades que atravessam a mediação pedagógica. As categorias emergentes não foram definidas inicialmente, mas construídas a partir do diálogo recursivo entre o material empírico, o referencial teórico e os objetivos da investigação, conforme os pressupostos da ATD (Moraes e Galiazzi, 2006).

A organização dos resultados em categorias visa evidenciar regularidades, tensões e contradições presentes nos discursos docentes, permitindo uma análise interpretativa que articula os dados empíricos e o referencial teórico. As categorias apresentadas a seguir revelam diferentes dimensões do trabalho docente mediado por tecnologias, reafirmando a complexidade da docência na EPT e a centralidade da intencionalidade pedagógica na integração das TDIC.

A complementaridade entre TDIC e docência humana

Os discursos docentes analisados evidenciam, de forma consistente, a compreensão de que as TDIC não substituem o trabalho docente, mas atuam de maneira complementar à docência humana. Os professores destacam que as TDIC ampliam o acesso à informação, favorecem a visualização de conteúdos abstratos e diversificam estratégias didáticas, porém ressaltam que tais recursos somente adquirem sentido educativo quando mediados pela ação intencional do professor.

Essa compreensão reforça a perspectiva histórico-crítica de Saviani (2005), segundo a qual a educação constitui uma mediação consciente no processo de apropriação do conhecimento historicamente produzido. Nessa direção, a tecnologia não se apresenta como elemento neutro ou autossuficiente, mas como instrumento cultural que necessita ser integrado a um projeto pedagógico orientado por finalidades formativas. Os docentes demonstram reconhecer que a ausência da mediação humana tende a reduzir o uso das TDIC a práticas superficiais, centradas no consumo de informações.

A complementaridade entre tecnologia e docência também se expressa na valorização do diálogo, da problematização e do acompanhamento pedagógico. Os professores ressaltam que, mesmo em atividades mediadas por recursos digitais, a intervenção docente é fundamental para orientar os estudantes na interpretação dos conteúdos, na construção de relações conceituais e na compreensão crítica das tecnologias utilizadas. Tal percepção articula-se ao modelo TPACK (Mishra e Koehler, 2006), ao evidenciar que o uso pedagógico das tecnologias depende da articulação entre conhecimento tecnológico, pedagógico e do conteúdo.

Sob a ótica da EPT, essa complementaridade assume relevância ainda maior, pois o ensino envolve conteúdos técnicos e científicos que exigem contextualização histórica e social. Assim, a tecnologia é compreendida como meio de potencialização da aprendizagem, mas não como substituta da docência, reafirmando o professor como mediador crítico do conhecimento e agente central da formação humana integral (Frigotto, 2005).

A dependência pedagógica das TDIC na prática docente

Outra categoria emergente refere-se à percepção de uma crescente dependência pedagógica das TDIC na prática docente. Os professores relatam que determinadas estratégias de ensino passaram a estar fortemente condicionadas ao funcionamento de recursos tecnológicos, o que, em situações de falhas técnicas, indisponibilidade de equipamentos ou limitações de infraestrutura, gera insegurança e compromete a continuidade das atividades pedagógicas.

Essa dependência revela uma tensão significativa no cotidiano da EPT: ao mesmo tempo em que as tecnologias ampliam as possibilidades de mediação didática, sua centralidade excessiva pode fragilizar a prática pedagógica quando não articulada a estratégias alternativas. Conforme alerta Frigotto (2010), a naturalização da tecnologia tende a ocultar as condições concretas do trabalho educativo, deslocando o foco das dimensões pedagógicas e políticas do processo formativo.

Os dados indicam que os docentes reconhecem a necessidade de manter um equilíbrio entre o uso das TDIC e outras formas de mediação pedagógica, como o diálogo, a experimentação manual e a problematização coletiva. Essa postura revela uma compreensão crítica do papel das tecnologias, evitando sua naturalização como solução universal para os desafios educacionais.

Além disso, a dependência pedagógica das TDIC evidencia lacunas na formação docente, especialmente no que se refere à construção de estratégias pedagógicas flexíveis e contextualizadas. Tal constatação reforça a necessidade de processos formativos que articulem o domínio técnico das ferramentas digitais à reflexão pedagógica e ao planejamento didático, em consonância com os princípios da formação humana integral.

A curadoria docente entre informação e conhecimento

A curadoria docente emerge como categoria central na análise dos dados, sobretudo diante do volume crescente de informações disponíveis em ambientes digitais. Os professores destacam que o acesso facilitado à informação não garante, por si só, a construção do conhecimento, sendo indispensável a intervenção

pedagógica para selecionar, organizar, contextualizar e ressignificar os conteúdos utilizados em sala de aula.

Essa prática de curadoria relaciona-se diretamente ao conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo proposto por Schulman (1986), bem como aos domínios intermediários do modelo TPACK. Os docentes evidenciam que a escolha de recursos digitais exige critérios pedagógicos claros, alinhados aos objetivos formativos e ao conteúdo científico e técnico trabalhado, evitando o uso acrítico de materiais disponíveis na internet.

No contexto da EPT, a curadoria docente assume relevância particular, pois envolve conhecimentos especializados que demandam rigor conceitual e articulação com a realidade do trabalho. Ao exercer esse papel, o professor atua como mediador crítico entre informação e conhecimento, contribuindo para a formação de estudantes capazes de analisar, interpretar e utilizar as tecnologias de forma consciente e socialmente responsável.

Essa compreensão articula-se à perspectiva da formação humana integral defendida por Moll (2012), ao reconhecer que o processo educativo ultrapassa o domínio técnico e envolve dimensões éticas, culturais e políticas. A curadoria docente, nesse sentido, reafirma o caráter formativo da docência e sua centralidade na mediação do conhecimento.

As restrições normativas e o impacto no uso pedagógico das TDIC

Os resultados evidenciam que as restrições normativas institucionais impactam de forma significativa o uso pedagógico das TDIC na EPT. Normas que limitam ou proíbem o uso de dispositivos móveis em sala de aula são mencionadas pelos docentes como fatores que tensionam a implementação de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais.

Embora tais normativas sejam frequentemente justificadas por preocupações com a disciplina e a dispersão dos estudantes, os professores apontam que sua aplicação rígida pode inviabilizar estratégias pedagógicas alinhadas às metodologias ativas e à formação humana integral. Essa constatação dialoga com Pacheco (2011), ao evidenciar a necessidade de políticas institucionais coerentes com o projeto educativo dos Institutos Federais.

A análise dessa categoria revela que a integração das TDIC não depende exclusivamente da iniciativa individual do professor, mas de condições institucionais que favoreçam o planejamento pedagógico, o diálogo coletivo e a autonomia docente. A ausência de espaços de discussão sobre o uso pedagógico das tecnologias tende a reforçar práticas tradicionais, ainda que mediadas por recursos digitais.

O uso de *softwares* na compreensão de conceitos técnicos

Por fim, os discursos docentes evidenciam que o uso de *softwares* específicos constitui um recurso relevante para a compreensão de conceitos técnicos e científicos na EPT. Os professores destacam que programas de simulação, modelagem e visualização possibilitam a exploração de fenômenos complexos, favorecendo a compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos.

Essa categoria dialoga diretamente com o conhecimento tecnológico do conteúdo, conforme proposto no modelo TPACK (Mishra e Koehler, 2006), ao evidenciar que determinadas tecnologias possibilitam novas formas de representação do conhecimento. Os docentes reconhecem que o uso de *softwares* amplia as possibilidades didáticas, especialmente no ensino de conteúdos abstratos ou de difícil visualização.

Entretanto, os dados também indicam que o uso pedagógico de *softwares* exige planejamento, acompanhamento docente e integração ao currículo. A tecnologia, isoladamente, não garante a aprendizagem, sendo necessária a mediação pedagógica para orientar os estudantes na interpretação dos resultados e na compreensão conceitual. Ao articular o uso de *softwares* à compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos do trabalho, a prática docente aproxima-se dos princípios do trabalho como princípio educativo (Saviani, 2005; Gramsci, 1981).

De modo geral, as categorias analisadas evidenciam que a integração das TDIC na EPT constitui um processo complexo, atravessado por dimensões pedagógicas, formativas e institucionais. Os resultados reafirmam a centralidade do professor como mediador crítico do conhecimento e a necessidade de condições institucionais que favoreçam práticas pedagógicas coerentes com os princípios da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as percepções docentes acerca do uso das TDIC na EPT, à luz dos princípios da formação humana integral, do trabalho como princípio educativo e do modelo TPACK. Ao longo do percurso investigativo, buscou-se compreender de que maneira os professores articulam os saberes tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo em sua prática cotidiana, bem como identificar os limites, as tensões e as potencialidades desse processo no contexto institucional investigado.

Os resultados evidenciam, de forma consistente, que os docentes não concebem as TDIC como elementos neutros ou autossuficientes, mas como recursos pedagógicos que adquirem sentido educativo a partir da mediação humana e da intencionalidade docente. A categoria que trata da complementaridade entre TDIC e docência humana reafirma a centralidade do professor no processo educativo, mesmo em contextos marcados pela intensificação do uso de tecnologias digitais. Tal achado reforça a perspectiva histórico-crítica da educação (Saviani, 2005), ao evidenciar que a tecnologia, quando dissociada de um projeto pedagógico emancipador, tende a reduzir-se a um instrumento de transmissão de informações.

Por outro lado, a análise também revelou a existência de uma dependência pedagógica das TDIC em determinadas práticas docentes, evidenciando uma tensão entre ampliação das possibilidades didáticas e fragilização da autonomia pedagógica. Essa dependência não pode ser compreendida de forma simplista ou individualizante, mas deve ser situada nas condições concretas de trabalho docente, nas exigências curriculares e nas lacunas dos processos formativos. Conforme aponta Frigotto (2010), a centralidade naturalizada da tecnologia tende a deslocar o debate das dimensões políticas e pedagógicas da educação, reforçando a necessidade de uma abordagem crítica e contextualizada do uso das TDIC.

Outro ponto central evidenciado pela pesquisa refere-se ao papel da curadoria docente em um cenário marcado pela abundância de informações. Os resultados indicam que os professores assumem, de forma consciente, a responsabilidade de selecionar, organizar e ressignificar os conteúdos digitais utilizados em sala de aula, reafirmando o conhecimento pedagógico do conteúdo como

eixo estruturante da prática docente (Schulman, 1986). No contexto da EPT, essa curadoria adquire relevância ainda maior, uma vez que envolve conhecimentos técnicos e científicos que demandam rigor conceitual e articulação com a realidade do trabalho.

As restrições normativas institucionais também se configuraram como elemento significativo na análise dos dados. As normas que limitam o uso de dispositivos digitais em sala de aula, embora justificadas por preocupações legítimas, revelam contradições quando confrontadas com os princípios pedagógicos que orientam a EPT. Os resultados apontam que a integração efetiva das TDIC depende não apenas da iniciativa individual dos docentes, mas de políticas institucionais coerentes com o projeto educativo dos Institutos Federais, conforme defende Pacheco (2011).

No que se refere ao uso de *softwares* específicos, a pesquisa evidenciou seu potencial para a compreensão de conceitos técnicos e científicos, especialmente por meio de simulações e visualizações que aproximam os estudantes dos fundamentos dos processos produtivos. Entretanto, os dados reafirmam que tais recursos somente contribuem para a aprendizagem quando integrados ao currículo e mediados pedagogicamente, em consonância com os princípios do trabalho como princípio educativo (Saviani, 2005; Gramsci, 1981).

De modo geral, os achados desta pesquisa indicam que a integração das TDIC na EPT constitui um processo complexo, atravessado por dimensões pedagógicas, formativas, institucionais e políticas. A articulação entre os saberes tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo, conforme proposto pelo modelo TPACK (Mishra e Koehler, 2006), mostrou-se fundamental para compreender a prática docente para além de uma perspectiva instrumental da tecnologia.

Como contribuição teórica, o estudo reforça a necessidade de compreender as TDIC como instrumentos culturais inseridos em relações sociais historicamente determinadas, reafirmando o papel da educação na formação de sujeitos críticos e socialmente comprometidos. Do ponto de vista prático, os resultados indicam a importância de políticas de formação continuada que articulem o domínio técnico das tecnologias digitais à reflexão pedagógica e ao compromisso com a formação humana integral.

Gostaríamos de destacar que a pesquisa foi realizada em um contexto específico, o que não permite generalizações imediatas, mas oferece elementos analíticos relevantes para reflexões em contextos semelhantes da EPT. Além disso, sugerimos que investigações futuras aprofundem a análise das práticas docentes mediadas por TDIC, considerando diferentes áreas técnicas, níveis de ensino e contextos institucionais, contribuindo para o fortalecimento de uma práxis educativa crítica, emancipatória e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, n. 26, p. 221-236, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola sem partido: esfinge uma ameaça à Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 2-19. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Barueri: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Organização e tradução de Carlos Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1981.

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

MISHRA, Punya. Considering Contextual Knowledge: the TPACK diagram gets an upgrade. **Journal of Digital Learning in Teacher Education**, n. 35, v. 2, p. 76-78, 2019.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Mathew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Records**. v. 108, n. 6 Columbia: Teachers College, p. 1017-1054, 2006.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e Tecnológica. Brasília/DF, São Paulo/SP: Moderna, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 37. ed. Campinas. Autores Associados, 2005.

SCHULMAN, Lawrence. S. Paradigms and research programs for the study of teaching. In: WITTROCK, Merlin Carl (Ed.), **Handbook of research on teaching.** 3. rd ed. New York: Macmillan, 1986. p. 3-36.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2018.

CAPÍTULO 5

ENTRE O DIREITO E A PRÁTICA: O GRÊMIO ESTUDANTIL COMO ESPAÇO DE PROTAGONISMO JUVENIL E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Isa Cristina Barbosa Pereira[1]
Mauricio Ramos Lutz[2]

Resumo: O presente estudo analisa o papel das práticas educativas participativas no fortalecimento do protagonismo juvenil e da gestão democrática em uma escola pública estadual que oferta Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica. O problema investigado centra-se em compreender de que modo a organização estudantil influencia a cultura escolar, as relações institucionais e os processos decisórios. O objetivo consiste em analisar os efeitos da criação, do processo eleitoral e da atuação de uma instância de representação discente sobre a participação juvenil, a autonomia estudantil e a consolidação de práticas democráticas no contexto escolar. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza empírica, configurada como estudo de caso, com produção de dados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas em formato de Roda de Conversa com estudantes representantes. A análise fundamenta-se na Análise do Discurso, possibilitando apreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências de participação e às dinâmicas institucionais vivenciadas. Os resultados evidenciam que a participação organizada dos estudantes contribui para o fortalecimento da cidadania, do diálogo, da corresponsabilidade e do sentimento de pertencimento, promovendo transformações significativas na cultura escolar e ampliando as possibilidades de efetivação da gestão democrática, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Protagonismo juvenil; Gestão democrática; Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract: This study analyzes the role of participatory educational practices in strengthening youth leadership and democratic management in a state public school that offers secondary education and vocational and technological education. The

1 Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari – isa-cpereira@educar.rs.gov.br
2 Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete – mauricio.lutz@iffarroupilha.edu.br

problem investigated focuses on understanding how student organization influences school culture, institutional relations, and decision-making processes. The objective is to analyze the effects of the creation, electoral process, and performance of a student representative body on youth participation, student autonomy, and the consolidation of democratic practices in the school context. Methodologically, a qualitative, empirical approach is adopted, configured as a case study, with data production through semi-structured interviews conducted in a roundtable format with student representatives. The analysis is based on Discourse Analysis, making it possible to understand the meanings attributed by the subjects to their experiences of participation and the institutional dynamics they experienced. The results show that organized student participation contributes to the strengthening of citizenship, dialogue, co-responsibility, and a sense of belonging, promoting significant transformations in school culture and expanding the possibilities for effective democratic management, especially in the field of Professional and Technological Education.

Keywords: Youth leadership; Democratic management; Professional and Technological Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil assume, em sua base conceitual, o compromisso com a formação humana integral. Para além da qualificação para o trabalho, essa perspectiva exige que a escola se constitua como um espaço de exercício democrático e de emancipação dos sujeitos. Nesse cenário, a gestão participativa não deve ser compreendida apenas como um princípio administrativo, mas como uma prática pedagógica fundamental que permite o compartilhamento de poder e o fortalecimento dos laços coletivos.

No centro dessa dinâmica de participação discente, o Grêmio Estudantil emerge como a instância máxima de auto-organização e representatividade dos estudantes. Mais do que um órgão para atividades recreativas, o Grêmio Estudantil configura-se como um laboratório de protagonismo juvenil, em que o exercício da autonomia e do diálogo político fundamenta a construção da cidadania. Este estudo volta-se para a realidade de uma escola pública estadual em Santa Maria, localizado no estado do Rio Grande do Sul, instituição que mantém uma trajetória consolidada de representação estudantil em seus cursos técnicos e de Ensino Médio.

A problemática central desta análise reside na lacuna, muitas vezes observada, entre as previsões legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei do Grêmio Livre (Lei n.º 7.398/1985), e a efetiva influência dos estudantes nos processos decisórios escolares. Frequentemente, a participação discente é limitada a espaços periféricos, esvaziando-se o caráter formativo da atuação política. Assim, o estudo busca investigar de que maneira as práticas educativas vivenciadas no âmbito do Grêmio Estudantil contribuem para a consolidação de uma gestão escolar de fato democrática e para a formação de sujeitos críticos.

A justificativa para esta abordagem reside na convicção de que o protagonismo juvenil não ocorre de forma espontânea; ele demanda intencionalidade institucional e espaços de escuta legítimos. Ao analisar como os jovens se organizam e intervêm na cultura escolar, este trabalho pretende demonstrar que a escola democrática é aquela que educa na e pela participação.

O objetivo deste estudo é analisar o papel do Grêmio Estudantil enquanto prática educativa catalisadora da autonomia. Por meio do exame das experiências de representação e dos discursos dos jovens gestores, busca-se compreender como a organização estudantil impacta a dinâmica institucional e fortalece a integração entre formação técnica e consciência social. Ao priorizar a voz dos estudantes, reafirma-se a importância da escola como um espaço de direito e de transformação política.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica deste estudo articula a concepção da escola como instituição social aos princípios da gestão democrática e do protagonismo juvenil. Para a análise do papel do Grêmio Estudantil, torna-se necessário compreender a EPT, entendida não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos técnicos, mas como um processo formativo voltado à constituição de sujeitos críticos, capazes de intervir de forma consciente e transformadora na realidade social.

Neste sentido, as práticas educativas são aqui compreendidas sob a ótica de Zabala (1998), que as define como processos dinâmicos em que planejamen-

to, aplicação e avaliação são indissociáveis. A atuação do Grêmio Estudantil, portanto, não é um evento isolado, mas uma prática educativa que exige intencionalidade pedagógica e reflexão contínua sobre os resultados alcançados no desenvolvimento da autonomia discente.

A instituição escolar e os marcos legais da participação: do contexto histórico à prática democrática

A escola pública contemporânea deve ser compreendida como um território de pluralidade, um espaço que se cruzam subjetividades e relações interpessoais marcadas pela diversidade. No cenário deste estudo, o foco recai sobre a Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha, em Santa Maria/RS. Fundada em 1941, a instituição evoluiu de um foco estritamente técnico para um complexo educacional que integra o Ensino Médio Gaúcho, cursos técnicos e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A análise da participação discente nesta instituição não prescinde de um olhar atento sobre o arcabouço legal da gestão democrática no Brasil. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a democratização do ensino público como um princípio basilar, rompendo com o modelo tecnocrático anterior (Brasil, 1988). Esse preceito foi consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, ao prever a participação da comunidade escolar nos processos decisórios e na organização das instituições de ensino (Brasil, 1996).

No entanto, é no direito à livre organização que o protagonismo juvenil encontra a sua maior expressão institucional. A Lei n.º 7.398/1985, a Lei do Grêmio Livre, representa um marco fundamental ao assegurar aos estudantes o direito de organizar entidades autônomas (Brasil, 1985). Essa legislação insere-se no processo de redemocratização da escola brasileira, ao reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos e participantes ativos da vida escolar, conforme os pressupostos da gestão participativa (Lück, 2006).

Apesar do suporte jurídico, a literatura alerta que a existência da norma não garante, por si só, a alteração da cultura organizacional. Segundo Lück (2006), a participação não pode ser meramente figurativa; ela deve ser conquistada em processos reais de tomada de decisão. A representação estudantil,

via Grêmio Estudantil, só assume um caráter transformador quando as críticas e valores dos representados são incorporados na dinâmica administrativa, evitando o que Paro (2005) descreve como a utilização da participação para fins puramente burocráticos.

Desta forma, a escola pesquisada serve como um cenário privilegiado para observar estas tensões. Por abrigar a EPT, a articulação entre o Grêmio Estudantil e a gestão ganha contornos de formação para o mundo do trabalho. Nesse sentido, Machado (2010) e Moll (2010) defendem que a EPT deve promover uma formação que articule trabalho, educação e cidadania. Assim, o Grêmio Estudantil deixa de ser apenas um representante de classe para tornar-se uma instância de negociação coletiva e formação política.

A gestão democrática é, portanto, um processo de aprendizagem mútua que exige que a equipe diretiva aceite a partilha de poder. Conforme sugere Lück (2006), a escola democrática é aquela que educa para a autonomia por meio da vivência de escolhas reais. Ao fortalecer o Grêmio Estudantil, a instituição não está apenas a cumprir um dispositivo legal, mas a legitimar a democracia como um valor vivido no cotidiano, essencial para o fortalecimento do ensino público e para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

Protagonismo juvenil: da participação tutelada à emancipação do sujeito

O conceito de protagonismo juvenil, eixo central desta análise, deve ser compreendido como uma ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais que posicionam o jovem como mero objeto de intervenção. No âmbito da EPT, ser protagonista implica a transição de uma postura passiva para a condição de sujeito ativo, capaz de participar e intervir nos processos educativos e organizacionais da escola, em consonância com os princípios da gestão democrática. Essa perspectiva afasta-se de concepções que reduzem a juventude a uma etapa preparatória da vida adulta, reconhecendo os estudantes como sujeitos sociais e políticos no presente.

Historicamente, a trajetória das juventudes brasileiras foi marcada por uma oscilação entre a invisibilidade e a tutela institucional rigorosa. Contudo,

autores como Martins e Dayrell (2013) destacam que o reconhecimento dos jovens como atores estratégicos ganhou força com a consolidação de marcos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A legislação contemporânea, ao institucionalizar o direito à participação, reforça a ideia de que o protagonismo não é uma concessão da escola, mas um direito político fundamental que deve ser exercido nos espaços de decisão coletiva.

A atuação protagonista pressupõe o desenvolvimento de capacidades de iniciativa e liberdade de escolha, elementos associados à formação democrática no interior da escola, conforme discute Lück (2006) ao tratar da participação como princípio educativo. No cotidiano escolar, isso se manifesta na autonomia delegada aos estudantes para identificarem demandas e gerenciem conflitos. É importante notar, conforme sugere Martins e Dayrell (2013), que essa autonomia não implica no isolamento dos jovens, mas sim em uma nova forma de sociabilidade em que o docente atua como mediador, e não como censor das aspirações discentes.

Nesse panorama, o Grêmio Estudantil funciona como o principal locus de experimentação dessas faculdades. Ao envolver-se na gestão de uma entidade autônoma, o estudante é provocado a desenvolver uma postura crítica frente à realidade escolar e social, articulando os conhecimentos construídos em sala de aula às práticas de participação e representação (Paro, 2005). O protagonismo, visto por este viés, é uma ferramenta de resistência contra o esvaziamento do sentido da escola pública, permitindo que o discente compreenda as estruturas de poder e as engrenagens da democracia representativa e participativa.

Todavia, a literatura alerta para o risco da participação meramente formal. Paro (2005) destaca que a participação só se efetiva quando os sujeitos influenciam concretamente os rumos da instituição, ultrapassando práticas burocráticas ou simbólicas. Quando o protagonismo juvenil é reduzido a uma estratégia de legitimação de decisões previamente tomadas, esvazia-se seu potencial formativo. Para que a prática seja educativa, é necessário que a escola aceite o imprevisto e a divergência como componentes pedagógicos vitais no processo de formação das lideranças.

A conexão entre protagonismo e emancipação é o que garante a função social da escola. Machado (2010) e Moll (2010) defendem que a EPT deve articular formação técnica e formação humana, possibilitando aos estudantes compreenderem criticamente as relações sociais e o mundo do trabalho. Ao fomentar a representação estudantil, a instituição não está apenas organizando o corpo discente, mas está investindo na formação de sujeitos históricos. O protagonismo juvenil, portanto, consolida-se como a expressão máxima da vitalidade democrática, assegurando que o jovem seja o arquiteto de sua própria trajetória formativa e política.

O Grêmio Estudantil como prática educativa na Educação Profissional e Tecnológica

A compreensão do Grêmio Estudantil como uma prática educativa exige uma análise que ultrapasse a sua dimensão puramente política ou administrativa. No contexto da EPT, as práticas educativas são entendidas como um conjunto de ações intencionais que visam à formação integral do trabalhador e do cidadão. Segundo Zabala (1998), estas práticas envolvem uma rede complexa de interações, em que o processo de aprendizagem ocorre tanto na sala de aula quanto nos espaços de convivência e autogestão da escola.

Nesta perspectiva, a atuação discente no Grêmio Estudantil configura-se como um currículo não formal, mas profundamente formativo. Conforme defendem Machado (2010) e Moll (2010), a EPT deve promover a integração entre trabalho, ciência e cultura; o Grêmio Estudantil, ao possibilitar que os estudantes participem da gestão de conflitos, recursos e projetos, materializa essa integração. A vivência na diretoria de uma entidade estudantil proporciona o desenvolvimento de competências que a instrução técnica isolada não alcança, como a liderança ética, o pensamento estratégico e a responsabilidade socioambiental.

A literatura sobre o Ensino Médio Integrado reforça que a escola deve ser um espaço de síntese entre o saber e o fazer. Ramos (2010) sustenta que a formação integrada possibilita ao estudante compreender criticamente as relações entre educação, trabalho e sociedade. O Grêmio Estudantil, ao funcionar como uma microesfera pública, permite ao jovem experimentar as tensões e as

potencialidades da vida coletiva, transformando o fazer político em uma extensão do aprendizado técnico e tecnológico.

Adicionalmente, o papel das práticas educativas na organização estudantil está intrinsecamente ligado à construção da autonomia. Segundo Lück (2006), a autonomia não é um estado estático, mas um processo de amadurecimento do ser para si. Quando a gestão escolar abre espaço para que o Grêmio Estudantil tome decisões reais sobre o cotidiano da instituição, ela está a exercer uma pedagogia da participação. Esta abordagem evita que a organização estudantil se torne um apêndice burocrático, garantindo que seja um motor de inovação e crítica permanente.

É fundamental destacar que a eficácia do Grêmio Estudantil como prática educativa depende da qualidade do diálogo estabelecido com os demais segmentos escolares. Martins e Dayrell (2013) apontam que os jovens trazem para a escola vivências e culturas que muitas vezes são ignoradas pelo currículo oficial. O Grêmio Estudantil atua como a ponte que legitima essas vivências, permitindo que a escola se reorganize a partir das necessidades reais das juventudes. Assim, a prática educativa na representação estudantil torna-se um exercício de alteridade e de reconhecimento do outro como sujeito de direitos.

O Grêmio Estudantil na EPT não é apenas uma escola de lideranças, mas um território de formação humana e política. De acordo com Paro (2005), a participação efetiva dos sujeitos na vida escolar é condição essencial para a democratização da gestão e para o fortalecimento da função social da escola pública. Ao consolidar-se como uma prática educativa, o Grêmio Estudantil assegura que a escola pública cumpra a sua missão de formar cidadãos capazes de atuar com autonomia, criticidade e compromisso ético na transformação da estrutura social.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa, compreendida como um esforço de interpretação profunda de fenômenos sociais complexos. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, valores, crenças, percepções e práticas sociais, permitindo compreender dimensões da realidade que não podem ser reduzidas à quantificação de variáveis (Martins,

2004). No contexto da gestão escolar e do protagonismo juvenil, esta abordagem permite captar as subjetividades dos estudantes e a forma como estes atribuem sentido às suas práticas políticas no quotidiano.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, estratégia metodológica adequada para a investigação de fenômenos contemporâneos inseridos em contextos reais e específicos, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno investigado e o contexto institucional não se apresentam de forma claramente delimitada (Heller, 1993). O foco foi a Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha, em Santa Maria/RS, escolhida pelo seu papel histórico na região e pela sua organização estudantil atuante. A imersão no campo permitiu observar não apenas os eventos formais, mas as dinâmicas relacionais que constituem a cultura escolar.

No que tange aos procedimentos de produção de dados, optou-se pela realização de uma Roda de Conversa com os integrantes da diretoria do Grêmio Estudantil eleita para a gestão de 2024/2025, realizada no ano de 2025. A Roda de Conversa, como técnica de recolha de informações, diferencia-se da entrevista tradicional por promover um espaço dialógico e horizontalizado, em que a interação entre os participantes gera novas reflexões. De acordo com Melo e Cruz (2014), esta técnica favorece a partilha de experiências e a construção coletiva de saberes, sendo especialmente eficaz para captar as percepções de jovens sobre a sua própria atuação.

O grupo de participantes foi composto por oito estudantes, representando a diversidade das modalidades de ensino oferecidas pela instituição, incluindo o Ensino Médio e os Cursos Técnicos Integrados e Subsequentes. Esta pluralidade foi essencial para garantir que a análise contemplasse as diferentes realidades e turnos da escola. O roteiro de questões foi estruturado de forma semiaberta, abordando eixos como a motivação para a participação política, os desafios da gestão democrática, a relação com a equipe diretiva e as aprendizagens decorrentes do exercício do mandato.

Para o tratamento e análise das informações produzidas, utilizou-se a Análise do Discurso (AD). A AD não se limita a analisar o conteúdo do que é dito, mas busca compreender as condições de produção e o contexto histórico-social que atravessa a fala do sujeito (Orlandi, 2015). Essa abordagem não se

restringe ao conteúdo explícito das falas, mas busca compreender as condições de produção dos discursos e os contextos históricos, sociais e institucionais que os atravessam.

A investigação seguiu rigorosamente os preceitos éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), garantindo o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados. O uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, quando necessário, do Termo de Assentimento, assegurou que os estudantes estivessem plenamente cientes da natureza da pesquisa e da importância da sua contribuição para o campo da EPT.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados produzidos a partir da Roda de Conversa com os participantes do Grêmio Estudantil permite perceber as subjetividades que compõem a gestão democrática no cotidiano escolar. O diálogo foi estruturado para compreender como o exercício da representatividade impacta a formação dos sujeitos, revelando que a participação política na juventude é um processo de aprendizagem complexo e multifacetado. Conforme a AD proposta por Orlandi (2015), as falas dos estudantes não são apenas comunicações, mas manifestações de sentidos que refletem a sua posição social e institucional.

A percepção sobre o Grêmio Estudantil: da recreação à gestão política

A análise dos discursos produzidos durante a Roda de Conversa revela uma ruptura significativa com o senso comum que historicamente circunda as organizações estudantis no Brasil. No imaginário de parte da comunidade escolar, o Grêmio Estudantil é frequentemente reduzido a um apêndice administrativo, destinado apenas à organização de eventos festivos ou ações assistencialistas pontuais.

Contudo, os relatos dos estudantes da Escola Maria Rocha demonstram uma consciência sobre a dimensão política e pedagógica da sua atuação. Para estes jovens gestores, a organização não é um fim em si mesma, mas um ins-

trumento vital de mediação, resistência e conquista de espaços de poder dentro da instituição.

Emergem das falas sentidos que posicionam o Grêmio Estudantil como a "*voz institucional*" necessária para que a gestão escolar deixe de ser um monólogo administrativo. Os participantes enfatizam que sua função principal é garantir que os anseios do corpo discente sejam integrados no planejamento estratégico da escola. Esta ressignificação corrobora o relato de Lück (2006) sobre a importância da gestão compartilhada. Quando o estudante compreende que sua função envolve a defesa de direitos, ocorre um salto qualitativo na sua formação. Ele deixa de ser um beneficiário passivo da educação para se assumir como um coautor da dinâmica institucional.

Nesse sentido, os dados sugerem que a participação no Grêmio Estudantil atua como um divisor de águas na subjetividade do jovem. Ao ocupar um cargo de representação, o estudante é forçado a confrontar a complexidade das relações de poder e a estrutura burocrática da escola pública. Um dos achados desta análise é a percepção de que o "*ser político*" nasce da prática cotidiana de representar o outro. Os jovens relatam que, ao assumirem o Grêmio Estudantil, sentiram a necessidade de se apropriar de linguagens e normas que antes desconheciam, como o regimento escolar e as legislações vigentes.

Essa apropriação de saber é o que Paro (2005) compreende como condição fundamental para o exercício da participação democrática e da cidadania na escola. O domínio técnico das normas escolares permite que o estudante dialogue em pé de igualdade com a direção, fortalecendo a transparência nos processos decisórios. A motivação para o engajamento nasce de um desejo genuíno de transformação face a uma percepção de injustiça ou de inércia. Muitos relatam que a decisão de formar uma chapa surgiu ao notarem uma distância grande entre os anseios dos estudantes e as prioridades da equipe diretiva.

Esta postura de enfrentamento propositivo é o centro do protagonismo juvenil, conforme discutem Martins e Dayrell (2013), ao compreenderem a juventude como sujeito social ativo no presente. Contudo, a análise destaca que este protagonismo não é um processo idealizado; os jovens descrevem as tensões de tentar equilibrar as expectativas dos colegas com a realidade orçamentária do Estado. Este embate com o possível gera um aprendizado profundo sobre a ética da

responsabilidade. Os discursos revelam que os estudantes aprendem a negociar, a priorizar pautas e a comunicar decisões difíceis aos seus representados, exercitando a liderança em contextos adversos.

Esta competência de mediação é vital na EPT, pois prepara o sujeito para os desafios do mundo do trabalho contemporâneo. Segundo Lück (2006), a gestão democrática se concretiza quando os sujeitos se reconhecem como corresponsáveis pela condução das ações institucionais e pelo bem comum. Observa-se, ainda, que o Grêmio Estudantil não abandona o lazer, mas ressignifica-o como um direito e um espaço de integração social. A percepção dos estudantes é que "*fazer o social*" é a porta de entrada para a política. Ao organizarem um evento, eles aprendem sobre logística e mobilização.

Dessa forma, o Grêmio Estudantil da Escola Maria Rocha configura-se como um território de emancipação juvenil. Ao gerir sua própria organização, o jovem experimenta práticas de democracia participativa, transformando a escola em um espaço vivo de exercício da cidadania ativa, em consonância com os princípios da gestão democrática defendidos por Paro (2005) e Lück (2006).

O processo eleitoral e a vivência da democracia

O rito eleitoral para o Grêmio Estudantil foi descrito pelos participantes como uma das experiências mais intensas e transformadoras da sua trajetória na escola. Longe de ser apenas uma formalidade burocrática, a eleição constituiu-se como um verdadeiro laboratório de democracia direta e aplicada. Os relatos detalham o processo de formação das chapas, revelando que a primeira grande lição foi a da composição coletiva. Os estudantes tiveram de aprender a ceder, a negociar perfis e a construir um grupo que fosse capaz de representar as diferentes sensibilidades do corpo discente.

A construção dos planos de metas foi outro ponto de destaque. Os jovens líderes descreveram o exercício de auscultar a base para transformar reclamações informais em propostas que pudessem ser executadas. Esse movimento exige a passagem das demandas individuais para a construção de projetos coletivos, característica fundamental dos processos democráticos no interior da escola, conforme discute Paro (2005) ao tratar da participação como princípio formativo.

A busca por estratégias de comunicação foi um desafio à parte. Os estudantes precisaram desenvolver táticas para atingir públicos heterogêneos: desde os adolescentes do Ensino Médio diurno até os trabalhadores que frequentam os cursos técnicos no período noturno.

Essa necessidade de dialogar com diferentes realidades socioeconômicas e geracionais dentro da mesma instituição exige um exercício de alteridade sem precedentes. Para os participantes, entender as necessidades de quem estuda à noite foi fundamental para a legitimidade da chapa vencedora.

A campanha eleitoral, sob a ótica da Análise do Discurso, revelou-se um momento de construção de identidade. As falas indicam que a "*propaganda*" não foi apenas estética, mas baseada no debate de ideais. O uso de redes sociais e de intervenções presenciais fomentou uma cultura de debate que envolveu toda a comunidade escolar. Esse movimento fortalece a compreensão da escola como espaço de aprendizagem democrática. Segundo Lück (2006), a vivência de processos participativos no cotidiano escolar contribui diretamente para a formação de sujeitos preparados para a atuação cidadã. Na Escola Maria Rocha, o processo eleitoral evidenciou que o voto constitui apenas o início de uma responsabilidade coletiva mais ampla.

A vivência da vitória e o subsequente contato com os integrantes das chapas que não venceram, ensinaram aos jovens sobre a alternância de poder. Os relatos demonstram um respeito ético pelos adversários, reconhecendo que a pluralidade de ideias é o que mantém a vitalidade do Grêmio Estudantil. Essa consciência de que a diretoria eleita representa a todos, e não apenas aos seus eleitores, revela um elevado grau de amadurecimento político. Martins e Dayrell (2013) destacam que é nesse tipo de experiência que a juventude se afirma como sujeito social ativo no presente.

Além disso, a análise aponta que o período eleitoral funcionou como um motor de integração entre turnos e modalidades. Estudantes que raramente se cruzavam devido às cargas horárias extensas dos cursos técnicos integrados encontraram um ponto de conexão na pauta gremista. Essa integração é vital para a EPT, pois reafirma a escola como um espaço unitário de formação. Machado (2010) e Moll (2010) ressaltam que a formação integral pressupõe a articulação entre saberes técnicos, experiências sociais e participação política.

O processo eleitoral foi percebido não como uma disputa de popularidade, mas como um rito de passagem para a autonomia. A experiência de organizar um pleito, defender ideias e aceitar o resultado das urnas consolidou, nestes estudantes, os valores fundamentais de uma cidadania ética e participativa.

Desafios e aprendizagens: a autonomia em construção

As dificuldades enfrentadas pela diretoria do Grêmio Estudantil no cotidiano da gestão escolar emergem como elementos de uma "*tensão pedagógica*" necessária. Os estudantes relataram obstáculos que vão desde a resistência de setores mais conservadores do corpo docente até a morosidade administrativa para a implementação de projetos simples. No entanto, em vez de desmotivação, estes desafios parecem ter gerado uma resiliência crítica nos jovens líderes. O aprendizado da negociação torna-se a principal ferramenta de trabalho deste grupo. Eles aprendem que, na gestão democrática, a imposição dá lugar ao argumento e a autonomia é conquistada por meio da articulação política.

Um dos aprendizados mais valorizados pelos discentes foi a gestão de recursos e de tempo. Especialmente para os estudantes do Ensino Técnico, que já lidam com uma complexidade maior de conteúdos, gerir uma entidade estudantil exigiu o desenvolvimento de competências socioemocionais como a liderança e a delegação de tarefas. Como discutem Machado (2010) e Moll (2010), a formação na EPT deve favorecer o desenvolvimento da autonomia, da organização e da compreensão sistêmica dos processos sociais e produtivos. O Grêmio Estudantil funciona como um espaço de "*ensaio*" para a vida profissional, em que o erro é permitido e transformado em reflexão coletiva sobre a prática da gestão.

A análise dos discursos revelou também a importância da gestão de conflitos internos. Os jovens descreveram situações em que precisaram mediar divergências de opinião dentro da própria diretoria. Esse exercício de equilíbrio fortalece a inteligência emocional e a capacidade de escuta, fundamentais para a convivência democrática.

Outro desafio mencionado foi a luta contra a invisibilidade ou o descrédito por parte de alguns adultos da instituição. Os estudantes sentem que precisam "*provar*" constantemente a sua maturidade para serem levados a sério nas reu-

niões de conselho escolar. Este dado revela que, apesar dos avanços normativos, práticas de tutela ainda persistem na cultura escolar. No entanto, a insistência dos jovens em manter os canais de diálogo demonstra que o protagonismo juvenil constitui uma forma de resistência e afirmação política, conforme analisam Martins e Dayrell (2013).

A aprendizagem da comunicação assertiva também foi destacada. Os líderes gremistas aprenderam a adaptar o seu discurso para falar com diferentes instâncias, desde os colegas no pátio até a direção da escola. Esta versatilidade comunicativa é uma marca da autonomia intelectual e da consciência crítica freiriana. A análise indica que a maior conquista da gestão estudantil não foram as melhorias físicas ou os eventos realizados, mas a mudança na cultura de participação. Os estudantes afirmam que agora se sentem "*legitimados*" a questionar e a sugerir mudanças no ambiente educativo.

Essa sensação de agência é a materialização da autonomia proposta por Freire (1982). A experiência no Grêmio Estudantil ensinou-lhes que a democracia é um exercício diário que o silêncio não é uma opção para quem deseja transformar a realidade e as estruturas de poder. Ao final do mandato, o que resta é um sujeito mais consciente de seus direitos e, principalmente, das ferramentas necessárias para exercê-los. O Grêmio Estudantil, portanto, afirma-se como um espaço privilegiado de aprendizagem democrática, contribuindo para a formação de jovens capazes de conduzir, com criticidade e responsabilidade, suas trajetórias políticas, sociais e profissionais em consonância com os princípios da gestão democrática defendidos por Paro (2005) e Lück (2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida neste estudo permitiu compreender o Grêmio Estudantil não apenas como um apêndice administrativo da escola, mas como uma prática educativa central para a consolidação da democracia no ambiente escolar. Ao longo da análise, evidenciou-se que a organização discente atua como um catalisador do protagonismo juvenil, proporcionando aos estudantes uma vivência política que transcende o currículo formal e os prepara para uma atuação consciente na esfera pública e no mundo do trabalho.

Os achados demonstram que, embora os marcos legais brasileiros, como a LDB e a Lei do Grêmio Livre, ofereçam o suporte necessário para a participação, a efetividade dessa prática depende diretamente da cultura organizacional da escola. Observou-se que a instituição pesquisada, ao fomentar o diálogo e respeitar a autonomia das chapas eleitas, transforma-se num laboratório de gestão democrática. A representação estudantil deixa de ser figurativa para se tornar uma instância real de negociação e construção coletiva, em que o jovem exercita a alteridade e a responsabilidade social.

Um ponto de destaque na análise foi a percepção dos estudantes sobre o amadurecimento político decorrente da gestão do Grêmio Estudantil. Os discursos revelaram que a transição da condição de espectador para a de gestor de demandas coletivas promove uma mudança de mentalidade significativa. O aprendizado da democracia, nesse contexto, ocorre na práxis: na mediação de conflitos, na organização de assembleias e na interlocução com a equipe diretiva. Essas vivências consolidam a autonomia, fundamental para que o egresso da EPT seja um sujeito crítico e não apenas um executor de tarefas técnicas.

No entanto, as considerações aqui tecidas também apontam para desafios persistentes. A necessidade de uma renovação constante das lideranças e o risco de esvaziamento político diante de burocracias institucionais exigem que a escola mantenha canais de escuta sempre abertos. O protagonismo juvenil deve ser uma política perene da instituição, e não apenas um evento vinculado a períodos eleitorais. A integração entre a formação técnica e a consciência política é o que garante que a educação cumpra sua função social emancipadora.

Esta pesquisa reafirma que a escola democrática é aquela que educa na e pela participação. O Grêmio Estudantil, enquanto espaço de voz e ação, é um dos pilares mais vibrantes da escola pública brasileira. Espera-se que esta reflexão contribua para que pesquisadores e gestores escolares reconheçam na organização discente um território de esperança e transformação, essencial para o fortalecimento da gestão participativa e para a formação de cidadãos comprometidos com a justiça social e a ética democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985.** Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 1985.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra: 1982.

HELLER, Agner. **Uma teoria da história.** 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasilei, 1993.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** Desafios, Tensões e Possibilidades. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010. p. 80-95.

MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 38, n. 4, 2013.

MARTINS, Heloísa Helena T. Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, São Paulo. v. 30, n. 2, 2004.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho**.** Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, maio/2014.

MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** Desafios, Tensões e Possibilidades. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 13. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** Desafios, Tensões e Possibilidades. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010. p. 42-57.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E JUSTIÇA SOCIAL: FUNDAMENTOS, DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DEMOCRÁTICA

Simone Alves Costa Silva

Resumo: A educação é um dos pilares das democracias. Todo mundo concorda com isso, pelo menos no discurso. Mas o que significa, na prática, dizer que educação promove cidadania e justiça social? Este artigo tenta responder a uma pergunta incômoda: a escola realmente consegue reduzir desigualdades ou acaba reproduzindo as que já existem? Para investigar isso, recorri a autores que pensaram profundamente sobre o tema – Marshall, Rawls, Freire, Bourdieu, Fraser, Sen, Dubet, Santos. Gente que olhou para a educação de ângulos diferentes e chegou a conclusões às vezes complementares, às vezes conflitantes. O que encontrei foi um cenário complexo. A educação pode, sim, ser instrumento de transformação. Mas só quando orientada por princípios democráticos de verdade, não apenas no papel. Quando reconhece diferenças, redistribui recursos, abre espaço para participação real. Sem isso, a escola vira máquina de reproduzir privilégios. A conclusão é que justiça social na educação exige mais que boas intenções. Exige políticas concretas, investimento sério e coragem para enfrentar estruturas que beneficiam poucos.

Palavras-chave: Educação. Cidadania. Justiça social. Democracia. Equidade. Direitos humanos.

Abstract: Education is one of the pillars of democracy. Everyone agrees on that, at least in discourse. But what does it actually mean to say that education promotes citizenship and social justice? This article tries to answer an un comfortable question: does school really manage to reduce inequalities, or does it end up reproducing existing ones? To investigate this, I turned to authors who have thought deeply about the subject – Marshall, Rawls, Freire, Bourdieu, Fraser, Sen, Dubet, Santos. People who looked at education from different angles and reached conclusions that are sometimes complementary, sometimes conflicting. What I found was a complex scenario. Education can indeed be an

instrument of transformation. But only when guided by truly democratic principles, not just on paper. When it recognizes differences, redistributes resources, opens space for real participation. Without this, school becomes a machine for reproducing privileges. The conclusion is that social justice in education requires more than good intentions. It requires concrete policies, serious investment, and courage to confront structures that benefit the few.

Keywords: Education. Citizenship. Social justice. Democracy. Equity. Human rights.

INTRODUÇÃO

A educação ocupa um lugar especial nas sociedades modernas. Está em todas as constituições, em todos os discursos políticos, em todas as promessas de campanha. É tratada como direito fundamental, como caminho para o desenvolvimento, como chave para um futuro melhor. E de fato é tudo isso. Ou pelo menos pode ser. A questão é que entre o discurso e a realidade existe uma distância enorme. E é essa distância que me interessa investigar.

A Constituição brasileira de 1988, no artigo 205, diz que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Três objetivos ambiciosos. Três promessas que, para muita gente, continuam sendo apenas promessas. Porque uma coisa é garantir que toda criança tenha uma vaga na escola. Outra, bem diferente, é garantir que essa escola ofereça educação de qualidade. Que prepare de verdade para a vida, para a participação política, para o mercado de trabalho.

O Brasil universalizou o acesso ao ensino fundamental. Isso é um avanço real, não dá para negar. Mas universalizar acesso não é a mesma coisa que universalizar oportunidades. Em um país marcado por desigualdades profundas – de renda, de raça, de região – o sistema educacional acaba refletindo essas assimetrias. Às vezes até as amplifica. A escola pública da periferia não oferece as mesmas condições que a escola particular do bairro nobre. O estudante negro enfrenta barreiras que o estudante branco não enfrenta. O jovem do interior tem menos opções que o jovem da capital.

Diante desse cenário, a pergunta que orienta este trabalho é: de que modo a educação pode se tornar instrumento efetivo de promoção da justiça social em contextos historicamente desiguais? Não é uma pergunta retórica. É uma pergunta que exige respostas concretas, baseadas em análise séria do que funciona e do que não funciona. Para tentar respondê-la, vou examinar os fundamentos teóricos que conectam educação, cidadania e justiça social. Vou olhar para o que pensadores clássicos e contemporâneos disseram sobre o tema. E vou tentar entender por que, apesar de tanta teoria, a prática continua tão distante do ideal.

METODOLOGIA

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. O que isso significa na prática? Que não fui a campo coletar dados, não apliquei questionários, não fiz entrevistas. O que fiz foi mergulhar na literatura – ler, analisar, comparar o que diferentes autores escreveram sobre educação, cidadania e justiça social.

A escolha dos autores não foi aleatória. Busquei pensadores que abordaram o tema de ângulos diferentes, que representam tradições teóricas distintas. Marshall, com sua análise histórica da cidadania. Rawls, com sua teoria da justiça. Freire, com sua pedagogia libertadora. Bourdieu, com sua crítica à reprodução social. Fraser, com sua discussão sobre redistribuição e reconhecimento. Sen, com sua abordagem das capacidades. Dubet, com sua reflexão sobre a escola justa. Santos, com sua perspectiva do Sul global.

O método de análise foi hermenêutico. Isso quer dizer que não me limitei a resumir o que cada autor disse. Tentei interpretar, identificar convergências e tensões, entender como essas diferentes perspectivas podem dialogar entre si. Algumas vezes elas se complementam. Outras vezes se contradizem. E essas contradições são tão importantes quanto as convergências, porque revelam a complexidade do tema.

Uma limitação importante: este é um trabalho teórico. Não pretende oferecer soluções prontas para problemas práticos. O que pretende é fornecer ferramentas conceituais para pensar esses problemas de forma mais rigorosa. Porque sem teoria consistente, a prática vira improviso. E improviso, em política educacional, costuma dar errado.

CIDADANIA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E DIMENSÃO SUBSTANTIVA

O conceito de cidadania tem história. Não surgiu pronto, não caiu do céu. Foi construído ao longo de séculos, em processos de luta e conquista. T. H. Marshall, sociólogo inglês, propôs uma forma de entender essa história que se tornou clássica. Segundo ele, a cidadania se desenvolveu em três dimensões: direitos civis no século XVIII, direitos políticos no século XIX, direitos sociais no século XX.

Os direitos civis são aqueles ligados à liberdade individual – liberdade de expressão, de ir e vir, de propriedade, de acesso à justiça. Os direitos políticos são os de participação no poder – votar, ser votado, organizar-se politicamente. Os direitos sociais são os que garantem condições mínimas de bem-estar – educação, saúde, trabalho, previdência. A educação, nesse esquema, aparece como direito social fundamental. Sem ela, os outros direitos ficam comprometidos.

Mas Marshall escreveu sobre a Inglaterra. E a história inglesa não é a história do Brasil. Aqui, a sequência foi diferente. Os direitos sociais, em muitos casos, vieram antes dos políticos. O Estado brasileiro historicamente concedeu benefícios sociais como forma de controle, não como conquista de lutas populares. Isso criou uma cidadania peculiar, que o historiador José Murilo de Carvalho chamou de cidadania regulada. Uma cidadania que depende mais da benevolência do Estado do que da organização da sociedade.

Habermas, filósofo alemão, acrescenta outra dimensão importante. Para ele, a democracia de verdade – a democracia deliberativa – exige cidadãos capazes de participar racionalmente do debate público. Não basta ter direito de votar. É preciso ter condições de formar opinião, de argumentar, de entender os problemas em jogo. E isso depende de educação. Sem formação adequada, a participação política vira formalidade vazia.

Paulo Freire vai ainda mais longe. Para ele, educação é prática da liberdade. Não se trata apenas de transmitir conhecimentos, de preparar para o mercado de trabalho. Trata-se de formar consciência crítica. De permitir que as pessoas entendam sua situação no mundo e ajam para transformá-la. A cidadania, nessa perspectiva, não é algo que se recebe. É algo que se conquista, que se constrói, que se exerce no dia a dia.

O que esses autores têm em comum? A ideia de que cidadania substantiva – cidadania de verdade, não apenas formal – exige autonomia intelectual, participação ativa e reconhecimento da diversidade. E que a educação é condição necessária para tudo isso. Não suficiente, mas necessária. Sem educação de qualidade, cidadania plena é impossível.

JUSTIÇA SOCIAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS CONTEMPORÂNEAS

O que é justiça social? Parece uma pergunta simples, mas não é. Diferentes tradições teóricas dão respostas diferentes. E essas diferenças têm consequências práticas importantes para a política educacional.

John Rawls, filósofo americano, propôs uma teoria da justiça que se tornou referência obrigatória. Para ele, uma sociedade justa é aquela organizada segundo dois princípios. Primeiro: igualdade de liberdades fundamentais para todos. Segundo: as desigualdades só são aceitáveis se beneficiarem os menos favorecidos. Esse segundo princípio – o princípio da diferença – tem implicações diretas para a educação. Significa que não basta oferecer a mesma escola para todos. É preciso oferecer mais para quem tem menos. Compensar desvantagens de origem.

Amartya Sen, economista indiano, desenvolveu uma abordagem diferente. Para ele, justiça social deve ser avaliada pela expansão das capacidades das pessoas – sua liberdade real de fazer e ser o que valorizam. Não adianta ter direito formal à educação se você não tem condições concretas de aproveitá-la. Uma criança que precisa trabalhar para ajudar a família não tem a mesma capacidade de estudar que uma criança de classe média. Justiça, nessa perspectiva, exige olhar para as condições reais de vida das pessoas.

Nancy Fraser, filósofa americana, acrescenta outra dimensão. Para ela, justiça envolve três coisas: redistribuição, reconhecimento e representação. Redistribuição é a dimensão econômica – combater desigualdades materiais. Reconhecimento é a dimensão cultural – enfrentar discriminações, valorizar identidades marginalizadas. Representação é a dimensão política – garantir voz e participação. No campo educacional, isso significa que não basta distribuir recursos de forma mais equitativa. É preciso também reconhecer a diversidade cultural, combater o racismo, o sexismo, a homofobia. E garantir que todos os grupos tenham voz nas decisões sobre educação.

François Dubet, sociólogo francês, traz a discussão para o chão da escola. O que seria uma escola justa? Para ele, não existe resposta única. Existem diferentes princípios de justiça que podem entrar em conflito. Igualdade de oportunidades é um. Mas também existe a preocupação com os mais fracos, com a utilidade social do conhecimento, com o respeito às diferenças. Uma escola justa precisa equilibrar esses princípios, sabendo que nenhum deles, sozinho, resolve tudo.

O que essas perspectivas têm em comum? A ideia de que justiça social na educação não se resume a acesso. Exige qualidade, reconhecimento, participação. Exige olhar para as condições concretas de vida dos estudantes. Exige políticas que compensem desigualdades de origem. E exige coragem para enfrentar estruturas que perpetuam privilégios.

EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES

Até aqui, falei do potencial transformador da educação. Mas existe outro lado da moeda. A escola também pode reproduzir desigualdades. Pode legitimar privilégios. Pode fazer com que diferenças de origem pareçam diferenças de mérito. Pierre Bourdieu, sociólogo francês, dedicou boa parte de sua obra a mostrar como isso acontece.

O argumento de Bourdieu é mais ou menos assim: a escola valoriza um tipo específico de conhecimento, de linguagem, de comportamento. Esse tipo específico é o das classes dominantes. Crianças que crescem em famílias cultas, que têm acesso a livros, a museus, a viagens, chegam à escola com vantagem. Dominam os códigos que a escola valoriza. Parecem mais inteligentes, mais capazes, mais merecedoras de sucesso. Mas essa aparência esconde uma realidade: o que parece mérito individual é, em grande parte, herança social.

Bourdieu chama isso de capital cultural. Assim como existe capital econômico – dinheiro, propriedades – existe capital cultural – conhecimentos, habilidades, disposições. E assim como o capital econômico se transmite de geração em geração, o capital cultural também. A escola, ao tratar todos como se fossem iguais, acaba favorecendo quem já tem vantagem. O discurso meritocrático – a ideia de que cada um recebe o que merece – mascara essa realidade. Transforma desigualdade social em desigualdade de talento.

Michael Apple, teórico americano do currículo, vai na mesma direção. Para ele, o currículo não é neutro. O que se ensina na escola, como se ensina, o que se considera conhecimento válido – tudo isso reflete disputas de poder. Historicamente, o currículo escolar privilegiou a cultura europeia, masculina, branca. Marginalizou outras formas de conhecimento, outras histórias, outras perspectivas. Isso não é acidente. É resultado de escolhas políticas.

No Brasil, essas dinâmicas se combinam com desigualdades específicas. O racismo estrutural faz com que estudantes negros enfrentem barreiras adicionais – desde expectativas mais baixas de professores até currículos que ignoram a história e a cultura afro-brasileira. As desigualdades regionais fazem com que escolas do Nordeste tenham menos recursos que escolas do Sudeste. As desigualdades de renda fazem com que a qualidade da educação dependa do CEP onde você nasceu.

Dados do IDEB, do PISA, de qualquer avaliação que se olhe, confirmam isso. O desempenho escolar no Brasil está fortemente correlacionado com origem socioeconômica, com raça, com região. A escola brasileira, em média, não consegue compensar desigualdades de origem.

Em muitos casos, as amplifica. Isso não significa que a escola seja inútil. Significa que, do jeito que está organizada, ela não cumpre sua promessa de igualar oportunidades.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA

Se a escola pode reproduzir desigualdades, também pode combatê-las. Não automaticamente, não sem esforço, mas pode. A questão é: que tipo de escola consegue fazer isso? Que práticas, que políticas, que formas de organização favorecem a transformação em vez da reprodução?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabelece o princípio da gestão democrática nas escolas públicas. A ideia é que a comunidade escolar – professores, funcionários, estudantes, famílias – participe das decisões. Conselhos escolares, eleição de diretores, projetos político-pedagógicos construídos coletivamente. Tudo isso, em tese, fortalece a democracia dentro da escola.

Na prática, a gestão democrática enfrenta obstáculos. Falta de tempo, falta de formação, resistência de gestores, desinteresse de famílias sobrecarregadas. Muitas vezes, os conselhos existem no papel, mas não funcionam de verdade. A participação é formal, não substantiva. Mas quando funciona – e há casos em que funciona – os resultados são visíveis. Escolas com gestão participativa tendem a ter melhor clima, maior engajamento, melhores resultados.

Paulo Freire defendia uma pedagogia dialógica. Não o professor que deposita conhecimento na cabeça do aluno, como se fosse um banco. Mas o professor que dialoga, que parte da realidade do estudante, que constrói conhecimento junto. Essa pedagogia forma sujeitos críticos, capazes de questionar, de argumentar, de participar. Forma cidadãos, não apenas trabalhadores.

A incorporação de temas como direitos humanos, diversidade, educação ambiental também faz diferença. Quando a escola discute racismo, discute gênero, discute desigualdade, ela forma pessoas mais conscientes, mais preparadas para viver em sociedade plural. Isso não é doutrinação, como alguns acusam. É formação para a cidadania. É o que a Constituição manda fazer.

A escola pode, portanto, ser espaço de emancipação. Mas isso exige intencionalidade. Exige professores formados e valorizados. Exige currículo que reconheça a diversidade. Exige gestão participativa. Exige recursos adequados. Sem essas condições, a escola continuará reproduzindo o que deveria transformar.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Falar em educação transformadora é bonito. Mas a realidade brasileira impõe desafios enormes. Desafios que não se resolvem com boas intenções, que exigem políticas públicas consistentes e investimento de longo prazo.

O primeiro desafio é o financiamento. O Brasil investe em educação um percentual do PIB comparável ao de países desenvolvidos. Mas como o PIB per capita é muito menor, o investimento por aluno também é. E esse investimento é distribuído de forma desigual. Escolas de regiões ricas têm mais recursos que escolas de regiões pobres. O Fundeb ajudou a reduzir essas disparidades, mas não as eliminou. E periodicamente surgem propostas de cortar recursos da educação, como se fosse possível melhorar gastando menos.

O segundo desafio é a desigualdade digital. A pandemia de COVID-19 escancarou isso. Quando as escolas fecharam, estudantes de classe média continuaram aprendendo em casa, com computador, internet, ambiente adequado. Estudantes pobres ficaram para trás. Muitos não tinham acesso à internet, não tinham dispositivos, não tinham espaço para estudar. A defasagem de aprendizagem aumentou. E essa defasagem vai levar anos para ser recuperada – se for.

O terceiro desafio é a valorização docente. Professor no Brasil ganha mal, trabalha muito, tem pouco prestígio social. As melhores universidades formam poucos professores – os estudantes mais qualificados preferem outras carreiras. Isso cria um ciclo vicioso: professores mal formados formam mal seus alunos, que se tornam professores mal formados. Quebrar esse ciclo exige salários dignos, condições de trabalho adequadas, formação continuada de qualidade.

O quarto desafio é o racismo estrutural. Estudantes negros têm pior desempenho, maior evasão, menor acesso ao ensino superior. Isso não é coincidência. É resultado de séculos de exclusão, de currículos que ignoram a contribuição africana, de expectativas diferenciadas, de discriminação cotidiana. Políticas de ação afirmativa, como as cotas, ajudaram a mudar esse quadro. Mas enfrentam resistência e precisam ser ampliadas.

O quinto desafio é a permanência estudantil. Não basta garantir acesso. É preciso garantir que o estudante permaneça na escola, que conclua seus estudos, que aprenda de verdade. Políticas de alimentação escolar, de transporte, de assistência estudantil são fundamentais. Sem elas, muitos estudantes abandonam a escola por necessidade, não por escolha.

Superar esses desafios exige mais que discurso. Exige compromisso político real, investimento consistente, políticas de Estado que sobrevivam a mudanças de governo. Exige entender que educação é investimento, não gasto. E que os resultados demoram a aparecer, mas são duradouros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando à pergunta inicial: a educação pode ser instrumento de promoção da justiça social? A resposta, depois de tudo que foi discutido, é: depende. Depende de que educação estamos falando. Depende de como ela está organizada, financiada, orientada.

A educação tem potencial transformador. Isso não é ilusão, não é ingenuidade. Há evidências de que educação de qualidade melhora a vida das pessoas, amplia oportunidades, fortalece a democracia. Mas esse potencial não se realiza automaticamente. Não basta abrir escolas e esperar que a mágica aconteça.

Para que a educação promova justiça social, ela precisa ser orientada por princípios democráticos de verdade. Precisa reconhecer e valorizar a diversidade. Precisa redistribuir recursos de forma a compensar desigualdades de origem. Precisa formar cidadãos críticos, capazes de participar da vida pública. Precisa ser espaço de emancipação, não de reprodução.

Isso exige políticas públicas consistentes. Exige financiamento adequado e bem distribuído. Exige valorização dos professores. Exige currículo que dialogue com a realidade dos estudantes. Exige gestão democrática. Exige enfrentamento do racismo, do sexismo, de todas as formas de discriminação que atravessam a escola.

A consolidação democrática no Brasil passa pela educação. Não há democracia sólida sem cidadãos formados, informados, capazes de participar. Não há justiça social sem igualdade de oportunidades educacionais. Não há desenvolvimento sustentável sem investimento em conhecimento.

A educação é, portanto, instrumento estruturante da transformação social. Condição necessária – embora não suficiente – para a construção de uma sociedade mais justa, mais plural, mais democrática. Realizar esse potencial é um dos grandes desafios do nosso tempo. Um desafio que exige mais que palavras. Exige ação.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DUBET, François. O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. Cadernos de Campo, São Paulo, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

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

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

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HABERMAS, Jürgen. Direito e democracia: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
RAWLS, John. Uma teoria da justiça. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAPÍTULO 7

POLÍTICAS MIGRATÓRIAS RESTRITIVAS E RETROCESSOS EM DIREITOS HUMANOS NO SÉCULO XXI: ENTRE A SOBERANIA ESTATAL E A PROTEÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA

Simone Alves Costa Silva

Resumo: Milhões de pessoas cruzam fronteiras todos os anos. Fogem de guerras, buscam trabalho, querem reencontrar a família. Mas o que encontram do outro lado? Cada vez mais, muros. Este artigo olha para o endurecimento das políticas migratórias nos Estados Unidos e na Europa, e pergunta: até onde vai o direito de um país controlar suas fronteiras? Existe um limite? A pesquisa se baseia em tratados internacionais, decisões da Suprema Corte americana e da Corte Europeia de Direitos Humanos, além de estudos de especialistas na área. O que se percebe é preocupante. Depois do 11 de setembro e da crise migratória de 2015, o migrante passou a ser visto como ameaça. Não mais como pessoa em busca de proteção, mas como risco à segurança. Isso mudou leis, práticas, discursos. Famílias separadas na fronteira, deportações aceleradas, acordos para barrar pessoas antes mesmo de chegarem. Tudo isso levanta uma questão séria: estamos retrocedendo em direitos humanos? A conclusão é que sim, há retrocesso. E que precisamos lembrar de algo básico: dignidade humana não depende de passaporte.

Palavras-chave: Migração internacional. Direitos humanos. Soberania estatal. Securitização. Non-refoulement.

Abstract: Millions of people cross borders every year. They flee wars, seek work, want to reunite with family. But what do they find on the other side? Increasingly, walls. This article looks at the tightening of migration policies in the United States and Europe, and asks: how far does a country's right to control its borders go? Is there a limit? The research is based on international treaties, decisions from the U.S. Supreme Court and the European Court of Human Rights, as well as studies by experts in the field. What we find is concerning. After 9/11 and the 2015 migration crisis, migrants came to be seen as threats. No longer as people seeking protection, but

as security risks. This changed laws, practices, discourses. Families separated at the border, accelerated deportations, agreements to stop people before they even arrive. All of this raises a serious question: are we going backwards on human rights? The conclusion is yes, there is regression. And we need to remember something basic: human dignity does not depend on a passport.

Keywords: International migration. Human rights. State sovereignty. Securitization. Non- refoulement.

INTRODUÇÃO

Pessoas sempre se moveram. Por necessidade, por escolha, por desespero. Desde que o mundo é mundo, seres humanos cruzam territórios em busca de algo melhor – ou simplesmente fugindo do pior. Hoje não é diferente. Milhões cruzam fronteiras todo ano. Fogem de violência, de perseguição, de miséria. Buscam emprego, oportunidades, uma chance. Tentam juntar a família de novo. O mundo ficou mais conectado, as distâncias encurtaram, a informação circula em segundos. Mas, paradoxalmente, as portas estão se fechando.

Nos Estados Unidos e na Europa, algo mudou nas últimas duas décadas. Mudou de forma profunda, estrutural. Depois dos atentados de 11 de setembro de 2001 e da chamada crise migratória europeia de 2015, o migrante virou suspeito. Não é mais visto apenas como alguém que precisa de ajuda ou que busca uma vida melhor. Passou a ser enquadrado como ameaça. Ameaça à segurança nacional. Ameaça à economia. Ameaça à cultura, à identidade, aos valores. Esse enquadramento não surgiu do nada. Foi construído politicamente, repetido na mídia, amplificado por líderes que descobriram no medo um instrumento poderoso.

Essa mudança de olhar teve consequências concretas. Não ficou só no discurso. Virou lei, virou política pública, virou prática cotidiana nas fronteiras. Mais detenções. Deportações mais rápidas, com menos garantias. Dificuldade maior para pedir asilo – às vezes impossibilidade total. Acordos com outros países para barrar migrantes antes mesmo de chegarem ao território. Muros físicos e burocráticos. Tudo isso levanta perguntas difíceis, perguntas que não podem ser ignoradas: até onde um país pode ir para controlar suas fronteiras?

Existe limite? E quando esse limite é ultrapassado, o que acontece com os direitos das pessoas que estão no meio do caminho?

É isso que este trabalho quer investigar. Não de forma abstrata, teórica, distante da realidade. Mas olhando para o que está acontecendo de fato. Comparando o que acontece nos Estados Unidos e na Europa, busco entender se estamos diante de um retrocesso em direitos humanos. E quais são, afinal, os limites que o direito internacional impõe à soberania dos Estados quando o assunto é migração. Porque uma coisa é certa: se esses limites existem, eles precisam ser lembrados. E respeitados.

SOBERANIA, UNIVERSALISMO E O PARADOXO DOS DIREITOS HUMANOS

Durante séculos, a ideia de soberania foi quase sagrada no direito internacional. Intocável. Cada Estado manda em seu território. Controla suas fronteiras. Decide quem entra e quem sai. Essa é a lógica que vem desde a Paz de Vestfália, lá no século XVII, quando os Estados europeus resolveram que cada um cuidaria do seu quintal sem interferência dos outros. A soberania virou o pilar de toda a ordem internacional. O princípio dos princípios.

Mas depois da Segunda Guerra Mundial, algo começou a mudar. O horror do Holocausto mostrou que deixar os Estados fazerem o que quisessem com as pessoas podia dar muito errado. Milhões foram exterminados enquanto o mundo assistia, porque afinal era assunto interno da Alemanha. Essa lógica não podia continuar. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, trouxe uma ideia revolucionária: a dignidade é de todos. Não importa onde você nasceu, que passaporte tem, se tem algum. Direitos humanos são universais. Pertencem à pessoa pelo simples fato de ser pessoa.

Hannah Arendt, filósofa que viveu na pele o que é ser refugiada, já tinha alertado para um problema grave. Quando alguém perde a proteção de um Estado, perde também o direito a ter direitos. Fica num limbo. Sem cidadania, sem pertencimento, a pessoa se torna invisível para o sistema jurídico. E esse limbo continua existindo. O migrante de hoje muitas vezes está nessa situação – entre países, entre sistemas jurídicos, sem proteção efetiva de nenhum deles. Vulnerável de todos os lados.

Com o tempo, tratados internacionais foram criando limites para o que os Estados podem fazer. A Convenção de Genebra de 1951 sobre Refugiados estabeleceu regras claras: quem foge de perseguição tem direito a proteção. O Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos reforçou garantias básicas que valem para todos, independente de nacionalidade. Esses documentos dizem que soberania não é carta branca. Existem regras. O Estado pode controlar suas fronteiras, sim, mas não pode fazer isso de qualquer jeito. Não pode violar direitos fundamentais. O problema é que nem sempre essas regras são respeitadas. E quando não são, quem sofre são os mais vulneráveis.

A SECURITIZAÇÃO DA MIGRAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS

Existe uma teoria, desenvolvida por pesquisadores da Escola de Copenhague, que ajuda a entender o que aconteceu com a política migratória nas últimas décadas. Chama-se securitização. A ideia é relativamente simples: quando um tema passa a ser tratado como questão de segurança, de ameaça existencial, medidas excepcionais se tornam aceitáveis. O que antes seria considerado excessivo, desproporcional, até absurdo, passa a ser visto como necessário. Afinal, estamos em perigo. Foi exatamente isso que aconteceu com a migração nos Estados Unidos.

Depois do 11 de setembro, o país entrou em modo de guerra permanente. Criou-se o Departamento de Segurança Interna, uma estrutura gigantesca voltada para proteger o território americano de ameaças. E a migração foi colocada dentro dessa estrutura. O ICE, a agência de imigração e alfândega, ganhou mais poder, mais recursos, mais autonomia. A detenção de migrantes, que antes era exceção, virou rotina. Centros de detenção se multiplicaram pelo país. A fronteira com o México se transformou em zona de guerra – pelo menos no discurso oficial e nas práticas adotadas.

Em 2018, a política de tolerância zero levou essa lógica ao extremo. Qualquer pessoa que cruzasse a fronteira irregularmente seria processada criminalmente. E como crianças não podem ser detidas junto com adultos em prisões federais, a consequência foi a separação sistemática de famílias. Crianças arrancadas dos pais. Algumas muito pequenas, sem entender o que estava acontecen-

do. Imagens que chocaram o mundo. Áudios de crianças chorando, chamando pelos pais. Organizações internacionais condenaram. A própria ONU falou em violação de direitos humanos. Tribunais questionaram a legalidade. Mas a política seguiu, pelo menos por um tempo, até a pressão se tornar insustentável.

O programa Remain in Mexico, oficialmente chamado de Protocolos de Proteção ao Migrante, obrigou pessoas que pediam asilo nos Estados Unidos a esperar do lado mexicano enquanto seus casos eram analisados. Parece razoável à primeira vista. Mas na prática, significou deixar milhares de pessoas em cidades fronteiriças mexicanas, muitas vezes em condições precárias, expostas à violência de cartéis, sem acesso adequado a advogados, sem condições de preparar seus casos. Isso viola o princípio do non-refoulement? Muitos juristas acham que sim. A Suprema Corte americana tem oscilado nas decisões – às vezes dá razão ao governo, às vezes impõe limites. O equilíbrio institucional é frágil, e muda conforme a composição da corte.

O que fica claro, olhando para esse histórico, é que a migração deixou de ser tratada como questão humanitária nos Estados Unidos. Virou caso de polícia. Virou questão de segurança nacional. E quando isso acontece, direitos ficam em segundo plano. A pessoa deixa de ser vista como alguém que precisa de proteção e passa a ser vista como ameaça a ser neutralizada. Essa mudança de perspectiva tem consequências profundas.

A UNIÃO EUROPEIA E A EXTERNALIZAÇÃO DAS FRONTEIRAS

Na Europa, 2015 foi o ano que mudou tudo. Milhões de pessoas, principalmente da Síria, mas também do Afeganistão, do Iraque, da Eritreia, tentaram chegar ao continente. Imagens que ficaram gravadas na memória coletiva: barcos lotados atravessando o Mediterrâneo, corpos na praia, multidões caminhando por estradas e trilhos de trem, cercas sendo erguidas às pressas. A União Europeia, que se orgulhava de ser um espaço de liberdade e direitos, entrou em crise. Uma crise que expôs contradições profundas.

A resposta foi dividida, para dizer o mínimo. Alguns países, como a Alemanha de Angela Merkel, abriram as portas – pelo menos no início. A chanceler disse que a Alemanha conseguiria lidar com o desafio. Outros países fecharam imediatamente. A Hungria ergueu cercas na fronteira com a Sérvia. A Polônia se recusou a aceitar cotas de redistribuição. O Reino Unido já estava de saída

da União, em parte por causa do tema migratório. A solidariedade europeia, tão celebrada nos discursos, mostrou seus limites na prática.

E começou uma estratégia que hoje é central na política migratória europeia: a externalização das fronteiras. O que isso significa? Basicamente, transferir o controle migratório para fora do território europeu. Fazer com que as pessoas sejam barradas antes de chegar. O acordo com a Turquia, de março de 2016, é o exemplo mais conhecido e mais controverso. A Turquia recebeu bilhões de euros para segurar os migrantes lá. Quem conseguisse chegar às ilhas gregas poderia ser mandado de volta. A Europa terceirizou o problema. Pagou para não ter que lidar com ele diretamente.

Mas a Turquia tem condições de garantir proteção adequada a essas pessoas? Muitos especialistas dizem que não. Refugiados na Turquia enfrentam dificuldades enormes: acesso limitado ao mercado de trabalho, barreiras linguísticas, discriminação, incerteza sobre o futuro. E aí surge a questão central: se a Europa manda alguém para um lugar onde essa pessoa pode sofrer perseguição ou não ter proteção adequada, não está violando o princípio de não devolução? Não está, na prática, se livrando de suas obrigações?

A Corte Europeia de Direitos Humanos tem tentado impor limites a essas práticas. Já condenou países por devoluções sumárias, por interceptações no mar que deixaram pessoas à deriva, por condições desumanas em centros de detenção. O caso Hirsi Jamaa contra a Itália, de 2012, é emblemático: a corte decidiu que a Itália violou a Convenção Europeia ao interceptar um barco no Mediterrâneo e devolver os migrantes à Líbia sem analisar seus pedidos de proteção. Mas as práticas continuam. Pushbacks – empurrar migrantes de volta sem nem ouvir seus pedidos de asilo – acontecem nas fronteiras da Grécia, da Croácia, da Polônia. Há relatos documentados, vídeos, testemunhos. A distância entre o que está no papel e o que acontece na prática é enorme. E essa distância custa vidas.

RETROCESSO, PROPORCIONALIDADE E O PRINCÍPIO DA NÃO DEVOLUÇÃO

Existe um princípio no direito internacional dos refugiados que não admite exceção: o non-refoulement, ou não devolução. A ideia é clara: ninguém pode ser devolvido para um lugar onde corra risco de perseguição, tortura ou morte. Não

importa como a pessoa chegou, se tem documentos ou não, se entrou de forma regular ou irregular. Se há risco, não pode ser devolvida. É uma regra absoluta, considerada norma de jus cogens – ou seja, uma norma imperativa do direito internacional que não pode ser derrogada. Pelo menos deveria ser assim.

O que vemos hoje são formas criativas de contornar essa regra. Formas que, tecnicamente, podem parecer legais, mas que na prática esvaziam a proteção. Acordos de país seguro terceiro são um exemplo: se você passou por outro país antes de chegar aqui, volta para lá, porque aquele país é considerado seguro. Mas quem define o que é seguro? E seguro para quem? Triagens aceleradas que não dão tempo de analisar cada caso direito, que não permitem que a pessoa conte sua história, que apresente provas, que tenha acesso a um advogado. Terceirização do processo de asilo para países com menos capacidade – ou menos vontade – de garantir proteção.

Tudo isso levanta uma pergunta fundamental: estamos retrocedendo? Existe uma teoria no direito constitucional e internacional que fala em vedação ao retrocesso, ou efeito cliquet. A ideia é que conquistas em direitos humanos não podem ser simplesmente revertidas. Uma vez que um direito foi reconhecido, garantido, implementado, não dá para voltar atrás. Não dá para fingir que ele não existe. Mas é exatamente isso que parece estar acontecendo em várias partes do mundo. Direitos que pareciam consolidados estão sendo questionados, relativizados, ignorados na prática. E o pior: muitas dessas políticas restritivas não se baseiam em evidências. São respostas a medos, a discursos políticos, a pressões eleitorais. Não a dados concretos sobre o impacto real da migração. Estudos mostram que migrantes, em geral, contribuem mais do que custam para as economias que os recebem. Que não há correlação entre migração e aumento de criminalidade. Que a diversidade cultural pode ser fonte de inovação e dinamismo. Mas esses dados são ignorados quando o medo domina o debate. É política de reação, não de razão. E quem paga o preço são pessoas reais, com histórias reais, com sofrimentos reais.

POPULISMO, IDENTIDADE E A POLITIZAÇÃO DA MIGRAÇÃO

Não dá para entender o endurecimento das políticas migratórias sem olhar para a política. E quando falo em política, falo especialmente do crescimento de movimentos populistas, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. Esses mo-

vimentos transformaram a migração em tema eleitoral central. E não de qualquer jeito – de um jeito que apela para o medo, para a raiva, para o ressentimento. Um jeito que funciona eleitoralmente, mas que tem custos enormes para a democracia e para os direitos humanos.

Migrantes são associados à criminalidade, mesmo quando os dados mostram o contrário. São pintados como invasores, como pessoas que vêm roubar empregos, sobrecarregar serviços públicos, ameaçar a segurança. São apresentados como ameaça à cultura nacional, como se culturas fossem coisas estáticas, puras, que precisam ser protegidas de qualquer influência externa. Como se a história não fosse feita de misturas, de trocas, de movimentos. Migrantes são usados como bode expiatório para problemas econômicos e sociais que têm outras causas – desindustrialização, desigualdade crescente, precarização do trabalho.

Esse discurso funciona. Ganha votos. Elege presidentes, primeiros-ministros, parlamentares. Donald Trump construiu sua campanha de 2016 em torno do muro com o México. Na Europa, partidos de extrema-direita cresceram em praticamente todos os países: a Frente Nacional na França, a AfD na Alemanha, o Fidesz na Hungria, a Liga na Itália. Todos com a migração como tema central. Todos prometendo proteger o povo contra a ameaça externa.

Mas esse discurso tem um custo alto. Enfraquece o compromisso com direitos universais. Cria categorias de pessoas que merecem proteção e pessoas que não merecem. Divide o mundo entre nós e eles, entre os que pertencem e os que não pertencem. Corrói a ideia de que direitos humanos são para todos, independente de origem. E quando essa ideia é corroída, todos ficamos mais vulneráveis. Porque a linha que separa quem está dentro de quem está fora pode se mover. Hoje são os migrantes. Amanhã pode ser qualquer um.

A migração virou campo de batalha simbólico. Uma disputa sobre identidade, sobre quem somos, sobre que tipo de sociedade queremos ser. E nessa disputa, a racionalidade jurídica muitas vezes perde para a emoção política. Os fatos importam menos que as narrativas. E as narrativas dominantes, em muitos lugares, são narrativas de medo.

GOVERNANÇA MIGRATÓRIA E JUSTIÇA GLOBAL

Se o problema é global, a solução também precisa ser. Essa é uma frase que se repete em conferências, documentos, discursos de autoridades. E é verdade. Nenhum país sozinho vai resolver a questão migratória. As causas da migração são globais: conflitos armados, mudanças climáticas, desigualdade entre países, perseguição política e religiosa. As rotas são transnacionais. Os impactos são sentidos em toda parte. Isso exige cooperação, acordos, divisão de responsabilidades. Exige pensar além das fronteiras nacionais.

O Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular, adotado em Marrakech em 2018, foi uma tentativa nessa direção. Pela primeira vez, países se sentaram para discutir princípios comuns sobre como lidar com a migração. O documento reconhece que migração é fenômeno que sempre existiu e sempre vai existir. Propõe objetivos como proteger direitos humanos, combater o tráfico de pessoas, facilitar a migração regular, promover a integração. Parece um avanço. E em certo sentido é.

Mas o pacto tem limitações sérias. Não é obrigatório. Países podem aderir ou não. E vários não aderiram. Os Estados Unidos, sob Trump, ficaram de fora. Vários países europeus também. A Hungria, a Polônia, a Áustria, a Itália – justamente os que mais precisariam se comprometer. Sem mecanismos de enforcement, sem obrigatoriedade, o pacto corre o risco de virar letra morta. Um documento bonito que não muda a realidade.

Mecanismos regionais também são importantes, mas enfrentam desafios semelhantes. A União Europeia tem um Sistema Europeu Comum de Asilo – pelo menos no papel. Na prática, cada país faz um pouco o que quer. A solidariedade entre Estados é limitada. Países na linha de frente, como Grécia e Itália, reclamam que ficam sozinhos, que recebem a maior parte dos migrantes enquanto outros países fecham as portas. As tentativas de criar cotas de redistribuição fracassaram. O princípio de Dublin, que determina que o país de primeira entrada é responsável pelo pedido de asilo, sobrecarrega justamente os países mais expostos.

O que seria uma governança migratória justa? Provavelmente algo que distribuísse melhor as responsabilidades entre países. Que reconhecesse que alguns países, por sua localização geográfica ou por seu histórico colonial, rece-

bem mais migrantes e precisam de mais apoio. Que garantisse direitos básicos a quem migra – direito a pedir asilo, a ter seu caso analisado de forma justa, a não ser devolvido para o perigo, a ser tratado com dignidade. Que tratasse pessoas como pessoas, não como números, não como ameaças, não como problemas a serem resolvidos. Parece simples quando colocado assim. Mas está longe de ser realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando para Estados Unidos e Europa, o que se vê é um padrão preocupante. Países democráticos, que se orgulham de defender direitos humanos, que construíram suas identidades em torno de valores como liberdade e dignidade, adotando políticas que contradizem esses valores. Não é que controlar fronteiras seja errado – todo Estado tem esse direito, e ninguém questiona isso seriamente. O problema é como isso está sendo feito. Os métodos. As consequências. O desprezo pela humanidade das pessoas envolvidas.

Separar famílias na fronteira, arrancando crianças dos braços dos pais. Devolver pessoas para lugares onde correm risco de morte ou tortura. Deixar gente presa por tempo indeterminado, em condições degradantes, sem perspectiva de solução. Empurrar barcos de volta para o mar, deixando pessoas à deriva. Fazer acordos com países autoritários para que segurem os migrantes longe das nossas fronteiras, longe das nossas câmeras, longe da nossa consciência. Nada disso combina com respeito à dignidade humana. Nada disso é compatível com os valores que esses países dizem defender.

Estamos retrocedendo? Os sinais apontam que sim. Conquistas que pareciam consolidadas estão sendo questionadas. O direito ao asilo, que deveria ser garantido a qualquer pessoa que foge de perseguição, ficou mais difícil de acessar. O devido processo, que deveria garantir que cada caso seja analisado individualmente, ficou mais raro. A proteção contra devolução, que deveria ser absoluta, ficou mais frágil. Tudo isso acontece aos poucos, de forma incremental, muitas vezes longe dos holofotes. Mas acontece.

Reverter isso exige lembrar de algo básico, algo que às vezes parece esquecido no calor dos debates políticos: direitos humanos são para todos. Não só

para cidadãos. Não só para quem tem documentos. Não só para quem nasceu do lado certo da fronteira. Para todos. Essa é a promessa da Declaração Universal de 1948. Essa é a base do sistema internacional de proteção que foi construído nas últimas décadas. Abandonar essa promessa é abandonar algo fundamental sobre quem queremos ser como humanidade.

Construir uma governança migratória que respeite a dignidade de todas as pessoas é um dos grandes desafios do nosso tempo. Não vai ser fácil. Exige enfrentar medos, combater preconceitos, resistir a discursos fáceis que prometem soluções simples para problemas complexos. Exige cooperação internacional num momento em que o nacionalismo está em alta. Exige coragem política num momento em que o populismo ganha eleições. Mas é necessário. Porque no fim das contas, a forma como tratamos os mais vulneráveis diz muito sobre quem somos. E o que estamos dizendo agora não é bonito.

REFERÊNCIAS

ACNUR – ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados. Genebra, 1951.

ACNUR – ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. Global Trends: Forced Displacement in 2022. Genebra, 2023.

ARENDT, Hannah. Origens do totalitarismo. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BENHABIB, Seyla. The Rights of Others: Aliens, Residents and Citizens. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BUZAN, Barry; WÆVER, Ole; DE WILDE, Jaap. Security: A New Framework for Analysis. Boulder: Lynne Rienner Publishers, 1998.

CARENS, Joseph H. The Ethics of Immigration. Oxford: Oxford University Press, 2013.

CORTE EUROPEIA DE DIREITOS HUMANOS. Hirsi Jamaa and Others v. Italy. Application no. 27765/09. Strasbourg, 2012.

GOODWIN-GILL, Guy S.; MCADAM, Jane. The Refugee in International Law. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HATHAWAY, James C. The Rights of Refugees under International Law. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Nova York, 1966.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular. Marrakech, 2018.

SASSEN, Saskia. Guests and Aliens. New York: The New Press, 1999.

SUPREMA CORTE DOS ESTADOS UNIDOS. Trump v. Hawaii. 585 U.S. Washington, 2018.

UNIÃO EUROPEIA. Declaração UE-Turquia. Bruxelas, 18 mar. 2016.

Coletânea Multidisciplinar de Pesquisas e Produções Acadêmicas

Gabriella Eldereti Machado
(Organizadora)

TERRIED