

Revista da
Universidade Ibirapuera

A collage of 18 photographs showcasing diverse student activities and campus features at IBIRAPUERA University. The images include: a person in a lab coat working on a sculpture; a chemistry experiment with pink liquid in flasks; a blue graduation cap with the university's name; a large indoor swimming pool; a person writing on a document; a colorful anatomical diagram; a display of educational materials; a small model house; a person performing a physical activity; a building exterior with the university's name; a person working on a brick wall; a display of puppets; a group of people in a hall; and a commemorative logo for the university's anniversary.





Equipe da Revista da Universidade Ibirapuera

Reitor

Prof. José Campos de Andrade Filho

Diretor Acadêmico

Prof. Alan Almario

Diretor Científico

Prof. José Eduardo Paraíso Razuk

Editora-Chefe

Profª Camila Soares

Comitê Editorial (Universidade Ibirapuera)

Prof. Me. Alan Almario

Prof. Dr. Bruno Gomes Pereira

Profª Ma. Camila Soares

Profª Drª Eneida Yuri Suda

Profª Ma. Ketty Leine Martins

Prof. Me. Marco Paulo Andrade de Oliveira

Profª Ma. Viviane Nogueira de Moraes Danieleski

Equipe Técnica

Daisy Venancio da Silva - Bibliotecária (CRB 8/10649)

Consultores Científicos

Prof. Alison Ribeiro, Departamento de Farmacologia e Toxicologia, Chiesi Farmaceutici SpA,
Unidade de Farmacologia In Vivo

Prof^a Carina Uliam, Universidade Federal de São Paulo - Unifesp

Prof^a Clara Albani, Covagen AG, Grupo de Assay Development

Prof. Cleber Vanderlei Rohrer, SENAC/SP

Prof. Leandro Dos Santos Afonso, Universidade Bandeirante (UNIBAN)

Prof.^a Monica Sakai, McGill University Health Centre

Prof.^a Patrícia Rangel, Faculdades Integradas Rio Branco

Prof.^a Viviane Ferraz de Paula, Instituto de Parasitologia y Biomedicina "Lopez-Neyra"

Prof. Wanderley Moreno Quinteiro Filho, University of Guelph

Revista da Universidade Ibirapuera / Universidade Ibirapuera – Vol. 31 – (jan/jun 2026) -
São Paulo: Universidade Ibirapuera, 2026.

Vol. 31 (jan/jun 2026) -

Semestral

ISSN: 2179-6998 - impresso

ISSN: 2238-6335 - eletrônico

1. Educação Inclusiva 2. Sexualidade 3. Musicalidade 4. Educação Infantil
5. Saúde Mental I. Universidade Ibirapuera

CDD – 378

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 31 – Janeiro/Junho de 2026

EDITORIAL

15 anos de trajetória, excelência e compromisso social

Iniciamos 2026 celebrando um marco histórico em nossa trajetória: a conquista do Qualis B1, reconhecimento que reafirma a qualidade científica, o rigor editorial e o compromisso ético que norteiam nossa revista ao longo desses 15 anos de existência.

Mais do que um indicador de avaliação, o Qualis B1 representa a consolidação de um projeto coletivo construído por pesquisadores, pareceristas, conselheiros e leitores que acreditam na produção científica multidisciplinar como instrumento de transformação social. Ao longo dessa caminhada, mantivemos firme o propósito de promover o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, ampliando fronteiras e integrando saberes.

Celebrar 15 anos é também reconhecer nossa capacidade de adaptação, crescimento e inovação. Como revista multidisciplinar, entendemos que os desafios contemporâneos exigem olhares plurais e interconectados — e é nesse espírito que apresentamos o primeiro número de 2026.

Esta edição reúne reflexões de grande relevância social e científica. Discutimos o papel das músicas infantis e sua interface com os direitos humanos, destacando como as produções culturais voltadas à infância podem contribuir para a formação ética e cidadã. Na área da saúde coletiva, abordamos perspectivas contemporâneas que articulam políticas públicas, práticas sociais e promoção do bem-estar.

Exploramos ainda a plasticidade psíquica e cerebral diante de eventos traumáticos, ampliando o debate sobre resiliência, neurociência e saúde mental. A relação família- escola é analisada como elemento estruturante do desenvolvimento humano e do processo educativo, reafirmando a importância do diálogo e da corresponsabilidade.

No campo das artes e da cultura, trazemos discussões sobre as artes indígenas brasileiras e o teatro, valorizando saberes ancestrais, identidades culturais e expressões estéticas como formas de resistência e construção de narrativas sociais.

Assim, iniciamos 2026 reafirmando nosso compromisso com a ciência de qualidade, com a pluralidade epistemológica e com a responsabilidade social. Que este novo ciclo seja marcado por ainda mais impacto acadêmico, expansão de parcerias e fortalecimento da pesquisa comprometida com a transformação da realidade.

Seguimos juntos, celebrando conquistas e construindo futuros.

Boa leitura!.

Profª Camila Soares
Editora-Chefe

 Infância em Releitura: Análise Crítica da Música Infantil dos Anos 1980 sob a Perspectiva dos Direitos Humanos e da Educação Inclusiva – Marco Paulo Andrade de Oliveira, Camila Soares, Alan Almario.....	07
 Vivências Compartilhadas: Escutas de Ansiedade, Sexualidade, Autoestima e Socialização em Grupo com Mulheres – Letícia Bittencourt Reis, Sandra Cristina D’Alevedo Soares, Hugo Tanizaka.....	21
 O Tempo do Trauma: plasticidade psíquica e cerebral na elaboração de eventos traumáticos - Ana Luiza Ferreira e Marcelo Vinicius Costa Amorim.....	39
 Teatro, A Mídia Essencial - José Eduardo Paraiso Razuk.....	53
 Artes Indígenas Brasileiras: Um Panorama Introdutório - Vinícius Lino Rocha, Bruno Gomes Pereira e Diego Moreira	67
 A Importância da Relação Família-Escola no Desenvolvimento do Aluno na Educação Básica - Ana Paula Oliveira Teixeira, Maristela Gonçalves Soares, Gabriela Lima Lisboa, Camila Soares e Luciana Nery Franco Campos.....	75
 Desafios e Conquistas das Mulheres Negras no Mercado de Trabalho: Uma Análise Interseccional - Ketty Leine Martins.....	97
 Anais da Jornada da Educação 2025.....	117
 Orientações para autores(as).....	125

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 31 – Janeiro/Junho de 2026

Páginas 07 a 20

Marco Paulo Andrade de Oliveira
Universidade Ibirapuera
marco.oliveira@ibirapuera.edu.br

Camila Soares
Universidade Ibirapuera
camila.soares@ibirapuera.edu.br

Alan Almario
Universidade Ibirapuera
alan.almario@ibirapuera.edu.br

Infância em Releitura: Análise Crítica da Música Infantil dos Anos 1980 sob a Perspectiva dos Direitos Humanos e da Educação Inclusiva

Resumo:

A década de 1980 marcou profundamente a cultura infantil brasileira, consolidando artistas, grupos musicais e programas televisivos direcionados ao público infantil. Entretanto, diversas letras de músicas que tiveram grande repercussão na época contêm mensagens que hoje são consideradas inadequadas, seja por reforçarem estereótipos, normalizarem práticas discriminatórias, naturalizarem violência simbólica ou apresentarem visões distorcidas sobre grupos sociais, povos originários, negros, minorias, pessoas com deficiência ou animais.

Promover a análise crítica desse repertório possibilita a reflexão sobre os processos de construção cultural da infância e sobre o papel da escola como espaço de defesa dos direitos humanos, da diversidade e de práticas pedagógicas éticas e inclusivas.

Abstract:

The 1980s profoundly marked Brazilian children's culture, consolidating artists, musical groups, and television programs aimed at children. However, many song lyrics that had a great impact at the time contain messages that are now considered inappropriate, either because they reinforce stereotypes, normalize discriminatory practices, naturalize

symbolic violence, or present distorted views about social groups, indigenous peoples, Black people, minorities, people with disabilities, or animals.

Promoting a critical analysis of this repertoire allows for reflection on the processes of cultural construction of childhood and on the role of the school as a space for defending human rights, diversity, and ethical and inclusive pedagogical practices.

1. Introdução

Promover a análise crítica desse repertório musical infantil difundido durante os anos de 1980 possibilita aos estudantes de Pedagogia refletirem de forma aprofundada sobre os processos históricos e sociais de construção cultural da infância, compreendendo que produções destinadas às crianças não são neutras, mas carregadas de valores, normas e visões de mundo. Ao problematizar letras, personagens e narrativas presentes nessas músicas, os futuros pedagogos desenvolvem uma postura investigativa e ética, fortalecendo a compreensão do papel da escola como espaço privilegiado de promoção dos direitos humanos, do respeito à diversidade e da construção de práticas pedagógicas inclusivas e socialmente responsáveis. Nesse sentido, o projeto contribui diretamente para a formação do professor como mediador cultural consciente e como agente de transformação social.

Essa discussão também se mostra essencial para professores e pedagogos já formados, que atuam cotidianamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A análise crítica de repertórios culturais do passado permite que esses profissionais revisitem práticas naturalizadas, reflitam sobre escolhas pedagógicas e atualizem seus referenciais à luz das legislações educacionais e dos debates contemporâneos sobre inclusão, equidade e diversidade. Ao reconhecer possíveis conteúdos problemáticos antes considerados aceitáveis, o educador amplia sua capacidade de selecionar materiais didáticos e culturais de forma mais criteriosa, promovendo experiências educativas alinhadas aos valores democráticos e aos direitos das crianças.

Além do contexto escolar, a reflexão proposta pelo projeto alcança pais, responsáveis e toda a comunidade escolar, fortalecendo o diálogo entre família e escola sobre os conteúdos culturais consumidos pelas crianças. Ao compreenderem que músicas, programas e produtos infantis influenciam a formação de valores, comportamentos e percepções sociais, os adultos tornam-se mais conscientes de seu papel educativo e corresponsáveis pela construção de ambientes culturais saudáveis e respeitosos. Dessa forma, a discussão ultrapassa o âmbito acadêmico e contribui para uma ação educativa coletiva, na qual escola, família e

comunidade atuam de forma integrada na promoção de uma infância mais ética, inclusiva e comprometida com o respeito às diferenças.

2. Educação, Cultura e Infância

A música infantil produzida e amplamente difundida no Brasil durante a década de 1980 constitui um importante objeto de análise para a compreensão da cultura da infância enquanto construção social e histórica. Esse período foi marcado pela consolidação da televisão como principal meio de comunicação de massa e pela intensa mercantilização de produtos culturais destinados às crianças, entre eles programas televisivos, discos, brinquedos e canções que, ao mesmo tempo em que entreteniam, transmitiam valores, normas e representações sociais específicas de seu tempo.

Conforme argumenta Sarmiento (2005), a cultura da infância não é neutra nem natural, mas socialmente construída a partir das relações estabelecidas entre crianças e adultos, bem como das condições históricas, políticas e econômicas de uma sociedade. Nesse sentido, as músicas infantis dos anos 1980 refletem concepções então naturalizadas sobre gênero, corpo, autoridade, relações sociais e comportamentos considerados aceitáveis ou desejáveis. Letras que hoje são avaliadas como politicamente incorretas — por conterem estereótipos, sexualização precoce, reforço de hierarquias ou preconceitos — devem ser compreendidas como expressões de um contexto histórico específico, no qual tais discursos eram amplamente tolerados e, muitas vezes, legitimados socialmente.

Ao mesmo tempo, essas produções culturais atuaram como potentes dispositivos de socialização. Postman (1999) destaca que os produtos midiáticos exercem papel central na formação das crianças, promovendo aprendizagens implícitas que vão além do conteúdo explicitamente pedagógico. As músicas infantis, ao serem repetidas cotidianamente em programas televisivos, festas escolares e ambientes familiares, contribuíram para a internalização de padrões comportamentais, modelos de relacionamento e visões de mundo, funcionando como mecanismos informais de educação.

Dessa forma, ainda que apresentadas sob a aparência de entretenimento inocente, muitas canções infantis da década de 1980 operaram como instrumentos de transmissão simbólica de valores adultos para o universo infantil, reduzindo a separação entre as culturas da infância e do mundo adulto — fenômeno que Postman (1999) associa ao enfraquecimento das fronteiras entre essas esferas na sociedade midiática. A ausência de problematização crítica sobre esses conteúdos à época reforça a ideia de que a infância era concebida menos como um espaço de direitos e proteção e mais como um público consumidor a ser moldado segundo expectativas sociais dominantes.

Assim, a análise crítica das músicas infantis dos anos 1980, à luz dos aportes teóricos de Sarmento e Postman, não deve se limitar a um julgamento anacrônico de seus conteúdos, mas contribuir para a compreensão dos processos históricos de construção da cultura infantil. Essa reflexão é especialmente relevante para o campo da educação, pois permite problematizar o papel dos produtos culturais na formação das crianças e reforçar a necessidade de práticas pedagógicas que promovam uma escuta crítica, contextualizada e ética das produções midiáticas destinadas à infância.

3. Educação Inclusiva e Direitos Humanos

A partir dos princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escola é concebida como um espaço de promoção do respeito às diferenças, da valorização da diversidade e da formação integral do sujeito, fundamentada nos direitos humanos e na construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 2017). Nesse sentido, torna-se imprescindível que os conteúdos culturais trabalhados no ambiente escolar — incluindo músicas, brincadeiras e produções midiáticas — sejam analisados criticamente, considerando seus impactos na formação de valores, atitudes e representações sociais.

Muitas músicas infantis dos anos 1980, embora amplamente aceitas e consumidas à época, incorporam discursos que naturalizam desigualdades relacionadas a gênero, corpo, raça, deficiência ou papéis sociais. Candau (2012) alerta que conteúdos educativos que reforçam estereótipos tendem a perpetuar desigualdades e práticas discriminatórias, especialmente quando não são problematizados no contexto pedagógico. Quando reproduzidas de forma acrítica, essas canções podem contribuir para a manutenção de preconceitos e para a exclusão simbólica de sujeitos que não se enquadram nos padrões normativos por elas difundidos.

Sob a ótica da Educação Inclusiva, o desafio não consiste em simplesmente excluir ou censurar tais produções culturais, mas em ressignificá-las pedagogicamente. A escola, alinhada aos princípios da BNCC, deve assumir o papel de mediadora crítica, promovendo reflexões que permitam aos estudantes compreenderem que os valores expressos nessas músicas são historicamente situados e passíveis de questionamento. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da consciência crítica, do respeito à diversidade e do compromisso ético com os direitos humanos.

Além disso, ao analisar essas canções como documentos culturais de uma época, a prática pedagógica pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de identificar discursos discriminatórios e de se posicionar contra eles. Tal perspectiva reforça a educação como

prática emancipatória, comprometida com a construção de uma cultura escolar inclusiva, que reconhece e valoriza as diferenças como constitutivas da experiência humana.

Portanto, a correlação entre a música infantil dos anos 1980, a Educação Inclusiva e os Direitos Humanos evidencia a necessidade de um currículo que não apenas selecione conteúdos, mas que os contextualize criticamente. Ao fazê-lo, a escola cumpre sua função social de promover a equidade, combater discriminações e formar cidadãos conscientes, conforme orientam as diretrizes da BNCC e as reflexões de Candau (2012).

4. Bullying, Preconceito e Violências Simbólicas

Dando continuidade à análise da música infantil dos anos 1980 sob a perspectiva da Educação Inclusiva e dos Direitos Humanos, torna-se necessário aprofundar a discussão a partir das noções de bullying, preconceito e violência simbólica. Muitas das canções amplamente difundidas naquele período, embora compreendidas à época como expressões lúdicas e inofensivas, veicularam representações sociais que contribuíram para a naturalização de desigualdades, estigmatizações e hierarquizações entre as próprias crianças.

Bourdieu (1998) conceitua a violência simbólica como um tipo de dominação exercida de forma sutil, frequentemente invisível, que se manifesta por meio da linguagem, das imagens e das práticas culturais. No caso da música infantil dos anos 1980, letras que ridicularizam diferenças físicas, comportamentais ou sociais podem ser compreendidas como expressões dessa violência simbólica, na medida em que reforçam padrões normativos de aceitação e exclusão. Ao serem repetidas cotidianamente em contextos escolares, familiares e midiáticos, tais canções contribuem para a internalização de preconceitos, legitimando a marginalização simbólica daqueles que fogem aos modelos hegemônicos apresentados.

Essas representações culturais exercem influência direta na dinâmica das relações entre pares no ambiente escolar. Fante (2005) destaca que o bullying não se restringe a comportamentos individuais, mas é fortemente influenciado pelas representações sociais e pelos discursos que circulam no meio infantil. Nesse sentido, músicas que banalizam a ridicularização, a humilhação ou a inferiorização do “outro” podem funcionar como gatilhos simbólicos para práticas de bullying, ao oferecerem repertórios discursivos que justificam ou minimizam a violência entre crianças.

Os estudos de Almario e Martins (2012) evidenciam que o agressor no contexto do bullying frequentemente reproduz valores e comportamentos aprendidos socialmente, muitos deles legitimados por práticas culturais naturalizadas. Assim, conteúdos musicais que reforçam estereótipos ou desigualdades podem contribuir para a construção de identidades

agressoras, ao validar relações de poder assimétricas e o uso da violência simbólica como forma de afirmação social.

Sob a perspectiva do alvo do bullying, Almario, Souza e Silva (2012) demonstram que a repetição de práticas simbólicas excludentes impacta diretamente a autoestima, o pertencimento e a construção identitária das vítimas. Quando determinadas características são sistematicamente associadas ao ridículo ou à inferioridade em produtos culturais, como músicas infantis, crianças que se identificam com esses traços tendem a vivenciar processos de autoestigmatização e silenciamento, reforçando ciclos de exclusão.

Além disso, a análise da dimensão familiar, conforme discutido por Almario, Cruz e Soares (2013), revela que a naturalização de discursos discriminatórios presentes na cultura midiática também atravessa o espaço doméstico, influenciando a forma como famílias interpretam, minimizam ou enfrentam situações de bullying. A ausência de uma leitura crítica desses conteúdos dificulta a identificação da violência simbólica e sua relação com práticas concretas de agressão no cotidiano escolar.

Dessa forma, a música infantil dos anos 1980, quando analisada criticamente, revela-se não apenas como um produto cultural de seu tempo, mas como um elemento ativo na produção e reprodução de discursos que podem favorecer o preconceito, o bullying e as violências simbólicas. À luz da Educação Inclusiva e dos Direitos Humanos, cabe à escola ressignificar esses materiais, promovendo práticas pedagógicas que problematizem seus conteúdos, contextualizem historicamente suas mensagens e contribuam para a construção de uma cultura escolar baseada no respeito, na empatia e na valorização da diversidade.

5. Música como Objeto Pedagógico

Sob a perspectiva da música como objeto pedagógico, conforme defende Penna (2010), a análise musical possibilita o desenvolvimento da alfabetização midiática e da reflexão crítica. Ao trabalhar com canções infantis dos anos 1980, a escola pode promover a leitura crítica não apenas das letras, mas também das sonoridades, dos arranjos, das performances e dos contextos de circulação dessas músicas. Tal abordagem permite que os estudantes compreendam a música como uma linguagem carregada de intencionalidades e discursos, rompendo com a ideia de neutralidade dos produtos culturais destinados à infância.

Além disso, a análise desse repertório favorece a problematização das mensagens implícitas presentes nas canções, estimulando o reconhecimento de valores, normas e representações sociais que foram naturalizadas em determinado momento histórico. Esse exercício contribui para o desenvolvimento de competências críticas fundamentais, ao capacitar os sujeitos a

identificar como a mídia influencia percepções de mundo, relações sociais e concepções de infância.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com repertórios culturais antigos, como as músicas infantis dos anos 1980, dialoga diretamente com a perspectiva freireana de educação. Freire (2011) destaca que a reflexão sobre produções culturais de outras épocas possibilita compreender as transformações sociais e os valores éticos ao longo do tempo. Ao contextualizar historicamente essas músicas, a escola promove um processo educativo baseado no diálogo, na problematização e na consciência crítica, permitindo que os estudantes comparem concepções passadas e atuais sobre infância, cultura e sociedade.

Assim, ao invés de serem excluídas do contexto escolar por apresentarem valores hoje questionáveis, as músicas infantis dos anos 1980 podem ser ressignificadas como ferramentas pedagógicas potentes. Quando mediadas criticamente, tornam-se instrumentos para discutir mudanças culturais, avanços sociais e desafios éticos contemporâneos, fortalecendo uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos e conscientes.

Portanto, compreender a música infantil dos anos 1980 como objeto pedagógico implica reconhecê-la como um documento cultural de seu tempo. Essa abordagem amplia o papel da educação musical, integrando-a a processos de alfabetização midiática e reflexão ética, conforme apontam Penna (2010) e Freire (2011), e reafirma a escola como espaço privilegiado para a leitura crítica da cultura e da história social.

6. A Música Infantil nos Anos 1980

A década de 1980 foi um período singular para a música infantil no Brasil, marcada pela consolidação do LP como principal suporte fonográfico e pela forte integração entre música, televisão e mercado editorial. Os discos infantis deixaram de ser produtos periféricos e passaram a ocupar posições de destaque nas paradas de vendas, com grande tiragem de cópias, ampla execução em rádios e presença constante em programas de TV aberta, especialmente nas emissoras de maior audiência. Nesse contexto, artistas e grupos infantis tornaram-se fenômenos culturais e comerciais, influenciando gerações de crianças e redefinindo o entretenimento voltado à infância.

Balão Mágico foi um dos grupos infantis mais emblemáticos do início dos anos 1980. Formado por Simony, Tob, Mike e Jairzinho, o grupo lançou diversos LPs entre 1982 e 1986, alcançando números expressivos de vendas. Estima-se que o Balão Mágico tenha vendido mais de 10 milhões de discos ao longo da carreira, com álbuns frequentemente certificados

com discos de ouro e platina. Suas músicas tiveram intensa execução em rádios e eram constantemente apresentadas em programas de auditório e especiais televisivos, além de trilhas de novelas e programas infantis, o que ampliava ainda mais seu alcance nacional.

Trem da Alegria também se destacou como um dos maiores sucessos fonográficos infantis da década. Surgido em 1984, o grupo lançou LPs que rapidamente alcançaram o topo das paradas de vendas, como Trem da Alegria e É de Chocolate. Assim como o Balão Mágico, o Trem da Alegria acumulou discos de ouro e platina, com tiragens que chegavam a centenas de milhares de cópias por álbum. A presença frequente na televisão, especialmente em programas infantis e dominicais, e a forte execução em rádios populares consolidaram o grupo como um fenômeno midiático e comercial.

Os Abelhudos, embora menos longevos que Balão Mágico e Trem da Alegria, tiveram papel relevante na diversificação do repertório infantil dos anos 1980. Seus LPs apostavam em letras bem-humoradas e personagens carismáticos, dialogando com o universo lúdico das crianças. O grupo obteve boa circulação em programas de TV e rádios segmentadas, com vendas expressivas para o padrão do mercado infantil da época, ainda que em escala menor que os grandes fenômenos do período. Sua importância reside sobretudo na ampliação do leque de estilos e propostas dentro da música infantil.

Xuxa representa o ápice da indústria fonográfica infantil dos anos 1980. A partir do sucesso televisivo do Xou da Xuxa, seus LPs tornaram-se líderes absolutos de vendas no Brasil. Estima-se que apenas na década de 1980 Xuxa tenha vendido dezenas de milhões de discos, com vários álbuns ultrapassando a marca de 1 milhão de cópias cada, algo raro mesmo para artistas adultos. Seus discos figuravam entre os mais vendidos do ano, independentemente do público-alvo, recebendo certificações múltiplas de platina. As músicas tinham execução massiva em rádios, eram exibidas diariamente na televisão e integravam um amplo mercado de produtos licenciados, consolidando um verdadeiro império midiático infantil.

Além desses nomes, outros artistas e personagens tiveram papel significativo na consolidação do mercado de LPs infantis nos anos 1980, como Angélica, Mara, as Paquitas, Fofão, entre outros. Muitos deles surgiram diretamente associados a programas de TV, o que garantia visibilidade imediata aos lançamentos fonográficos. Mesmo quando não alcançavam cifras milionárias de vendas, seus discos apresentavam tiragens relevantes, frequentemente superiores a 100 mil cópias, e presença constante em rádios e na programação infantil das emissoras. Interessante deixar registrado de apesar de termos revisitado sua discografia dos anos de 1980, não há registros de músicas do personagem infantil Fofão que sejam consideradas politicamente incorretas, com duplo sentido ou com mau exemplos, as canções associadas a ele eram voltadas para o público infantil, com mensagens de amizade, muitas brincadeiras e valores positivos.

De forma coletiva, esses artistas ajudaram a estruturar um modelo de produção cultural em que a música infantil era tratada como produto de massa, com estratégias de divulgação semelhantes às da música popular adulta. Rankings de vendas, prêmios da indústria fonográfica, alta rotatividade nas lojas de discos e forte presença na televisão indicam a importância econômica e simbólica desses LPs. Mais do que entretenimento, eles se tornaram marcos geracionais, refletindo valores, linguagens e concepções de infância que caracterizaram a cultura brasileira dos anos 1980.

7. Músicas que não envelheceram bem

A produção musical infantil dos anos 1980 deve ser compreendida dentro de seu contexto histórico, social e cultural, marcado por valores, discursos e referências que eram amplamente naturalizados à época, mas que passaram a ser questionados à luz de avanços nas áreas dos direitos humanos, da educação inclusiva e da diversidade cultural. Embora muitas dessas canções tenham desempenhado papel relevante na formação afetiva e na memória coletiva de uma geração, parte de suas letras apresenta conteúdos que, sob a perspectiva contemporânea, revelam a reprodução de estereótipos, a banalização de desigualdades, a legitimação de violências simbólicas e a representação distorcida ou preconceituosa de determinados grupos sociais, povos originários, pessoas negras, pessoas com deficiência e até animais. Assim, revisitar criticamente esse repertório não implica negar sua importância histórica, mas reconhecer a necessidade de análise reflexiva, permitindo compreender como a música infantil também pode reforçar — ou questionar — valores sociais, contribuindo para práticas educativas mais conscientes, inclusivas e alinhadas aos princípios éticos atuais. Abaixo citamos alguns exemplos:

- Turma da Xuxa (Reinaldo Waisman e Robson Stipanovich). Gravação de Xuxa no LP *Xou da Xuxa* em 1986:
 - *O Marcão é brigão porque é grandão, mas dizem no lugar que tem fama de bundão*
 - *Conheço uma menina que se chama Lola, além de fofoqueira, tem um bafo de cebola*
 - *Conheço o João, magrinho ele não é, tem um bairra barrigão que não consegue ver o pé*
- Garoto Problema (Frejat e Guto Goffi). Gravação de Xuxa e Evandro Mesquita no LP *Xou da Xuxa* em 1986:
 - *Sem pensar duas vezes, se mandou. Fugiu de casa no primeiro circular que passou (...) Agora volta pra casa assustado, ouve o sermão do pai, calado, mas por dentro nem liga, vai fugir de novo sem deixar recado*

- Circo (Paulo César Barros, Prêntice e Monteiro De Souza). Gravação de Xuxa no LP Xegundo Xou da Xuxa em 1987:
 - *Vem a foca com a bola no nariz, o elefante bancando o chafariz, vem a macacada toda de uma vez*
- Banda Da Xuxa (Reinaldo Waisman e Robson Stipanovich). Gravação de Xuxa no LP Xegundo Xou da Xuxa em 1987:
 - *O Praga distraído, que horror, vai confundindo o tambor com o bundão do Agenor*
- O Praga É Uma Praga (Reinaldo Waisman e Michel Bijou). Gravação de Xuxa no LP Xou da Xuxa 3 em 1988:
 - *Dá um close nele, ele é feio que dá dó*
 - *Mas nem a dona Praga esse chato ela aguentou, com um chute no traseiro devolveu ele pro “Xou”*
- Brincar de Índio (Sullivan e Massadas). Gravação de Xuxa no LP Xou da Xuxa 3 em 1988:
 - *Índio fazer barulho (...) vem pintar a pele para a dança começar*
- Fera Neném (Vinícius Cantuária e Evandro Mesquita). Gravação de Trem da Alegria e Evandro Mesquita no LP Trem da Alegria em 1986:
 - *Quando quero alguma coisa eu berro, brinco de médico ninguém é de ferro (...) acordo contente quando sonho com a Xuxa*
- Um Metro e Vinte (Carlos Fernando e Tony Silva). Gravação de Trem da Alegria no LP Trem da Alegria em 1986:
 - *Eu queria beijar minha garota bem na boca (...) já sou grande, já passei de um metro e vinte e já tenho condição de namorar*
- Puxa O Rabo Dele (Ed Wilson, Gilson e Carlos Colla). Gravação de Trem da Alegria no LP Trem da Alegria em 1986:
 - *Eu conheci um macaco (...) puxa o rabo dele pra cima, faz ele esticar pra baixo, puxa o rabo dele mas não deixa arrebentar*
- Ling Li Ling (Carlos Fernando e Tony Silva). Gravação de Trem da Alegria no LP Trem da Alegria em 1986:
 - *Ling Li Ling era um chinês (...) O chinês era lelé da cuca, que coisa maluca assim eu nunca vi, mal sabia falar português, pedaço de queijo é “tlinta e tlês”*
- Zé Grandão (Carlos Colla e Ed Wilson). Gravação de Trem da Alegria no LP Trem da Alegria em 1987:
 - *Não me bate que eu chamo o meu irmão, (Zé Grandão, Zé Grandão) não se mete porque ele te mete a mão*

- O Brincalhão (Eros / Liebert / Juninho Ferreira). Gravação de Trem da Alegria no LP Trem da Alegria em 1987:
 - *Esta é a história de um menino que põe apelido em todo mundo (...) O gordo ele chama de bolão, se tem cabeça grande é cabeção, se for magro demais é macarrão*
 - *Careca é pouca telha, o dumbo não esconde a sua orelha, nariz grande é Pinóquio, sem dente é banguela*
- Xa, Xe, Xi, Xo, Xuxa (Lincoln Olivetti, Robson Jorge e Mauro Motta). Gravação de Trem da Alegria no LP Trem da Alegria em 1988:
 - *Eu fico imaginando, quero ser seu namorado, mas fico com vergonha do meu pai que está do lado. Você é a culpada do meu banho demorado, Xuxa*
- Vovó Gatinha (Carlos Colla). Gravação de Abelhudos no LP Abelhudos em 1986
 - *Vovô acorda bem cedinho e vai pra musculação, se cuida que a vovó agora tá um tesão*
- O Vampirinho (Renato Correa e Claudio Rabello). Gravação de Abelhudos no LP Abelhudos em 1987
 - *Nessas olheiras fundas é que eu guardo o meu charme. A minha voz profunda arrepiá qualquer carne. Não adianta cruz, raio de sol, dente de alho. Me dá seu pescocinho pra mostrar como eu trabalho*
- Vou de Táxi (Aloysio Reis e Byafra). Gravação de Angélica o LP Angélica em 1988
 - *Mas no banho, foi só me tocar, lembrei do seu olhar*

8. Considerações finais

A análise da música infantil brasileira produzida na década de 1980 evidencia que tais repertórios, longe de constituírem meros instrumentos de entretenimento, configuraram-se como dispositivos culturais potentes na formação de valores, identidades e representações sociais da infância. Inseridas em um contexto de expansão da indústria fonográfica, da consolidação da televisão como meio hegemônico de comunicação e da crescente mercantilização do público infantil, essas produções refletiram concepções historicamente situadas sobre gênero, corpo, autoridade, diferenças culturais e relações de poder.

À luz dos aportes teóricos mobilizados ao longo deste estudo, especialmente no diálogo com a Educação Inclusiva e os Direitos Humanos, torna-se evidente que parte desse repertório veiculou discursos que hoje podem ser compreendidos como reforçadores de estereótipos, preconceitos e violências simbólicas. Contudo, o objetivo desta reflexão não consiste em promover julgamentos anacrônicos ou em defender a supressão dessas produções da

memória cultural, mas em reconhecê-las como documentos históricos que expressam valores e sensibilidades de seu tempo.

Ao serem problematizadas no contexto escolar, essas músicas assumem novo estatuto: deixam de ser apenas registros afetivos de uma geração e passam a constituir-se como objetos pedagógicos capazes de fomentar a alfabetização midiática, o pensamento crítico e a formação ética dos estudantes. A mediação docente torna-se, nesse cenário, elemento central para contextualizar, interpretar e ressignificar tais conteúdos, contribuindo para que crianças e jovens compreendam que valores sociais são construções históricas e, portanto, passíveis de transformação.

A reflexão proposta também reafirma a escola como espaço privilegiado de promoção da equidade e de enfrentamento às discriminações. Ao identificar e discutir elementos que podem naturalizar o bullying, o preconceito e a exclusão simbólica, a prática pedagógica fortalece a construção de uma cultura escolar pautada no respeito, na empatia e na valorização da diversidade. Trata-se de um movimento que articula memória cultural e compromisso ético, permitindo que o passado seja compreendido criticamente sem que se perca de vista os avanços sociais conquistados nas últimas décadas.

Por fim, revisitar criticamente a música infantil dos anos 1980 implica reconhecer que a cultura da infância é dinâmica, histórica e atravessada por disputas de sentido. Ao assumir essa perspectiva, educadores, famílias e comunidade escolar ampliam sua responsabilidade na seleção, mediação e produção de conteúdos culturais destinados às crianças. Assim, este estudo reforça a necessidade de uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e alinhada aos princípios democráticos e aos direitos humanos.

9. Referências Fonográficas

- A TURMA DO BALÃO MÁGICO. A Turma do Balão Mágico. Rio de Janeiro: CBS, 1982. LP.
A TURMA DO BALÃO MÁGICO. A Turma do Balão Mágico 2. Rio de Janeiro: CBS, 1983. LP.
A TURMA DO BALÃO MÁGICO. A Turma do Balão Mágico 3. Rio de Janeiro: CBS, 1984. LP.
A TURMA DO BALÃO MÁGICO. A Turma do Balão Mágico 4. Rio de Janeiro: CBS, 1985. LP.
FOFÃO. Disco do Fofão. São Paulo: RGE, 1983. LP.
FOFÃO. Fofão. São Paulo: RGE, 1984. LP.
FOFÃO. Fofão 3. São Paulo: RGE, 1985. LP.
KSYVICKIS, Angélica. Angélica. Rio de Janeiro: CBS, 1988. LP.
MARAVILHA, Mara. Mara. São Paulo: Copacabana, 1988. LP.
MARAVILHA, Mara. Mara Maravilha. São Paulo: Copacabana, 1989. LP.

MENEGHEL, Xuxa. Xou da Xuxa. Rio de Janeiro: Som Livre, 1986. LP.
MENEGHEL, Xuxa. Xegundo Xou da Xuxa. Rio de Janeiro: Som Livre, 1987. LP.
MENEGHEL, Xuxa. Xou da Xuxa 3. Rio de Janeiro: Som Livre, 1988. LP.
MENEGHEL, Xuxa. Xou da Xuxa 4. Rio de Janeiro: Som Livre, 1989. LP.
MENEGHEL, Xuxa. Xuxa 5. Rio de Janeiro: Som Livre, 1990. LP.
OS ABELHUDOS. Os Abelhudos. Rio de Janeiro: CBS, 1984. LP.
OS ABELHUDOS. Os Abelhudos 2. Rio de Janeiro: CBS, 1985. LP.
OS ABELHUDOS. Os Abelhudos 3. Rio de Janeiro: CBS, 1986. LP.
TREM DA ALEGRIA. Trem da Alegria. Rio de Janeiro: CBS, 1985. LP.
TREM DA ALEGRIA. Trem da Alegria 2. Rio de Janeiro: CBS, 1986. LP.
TREM DA ALEGRIA. Trem da Alegria 3. Rio de Janeiro: CBS, 1987. LP.
TREM DA ALEGRIA. Trem da Alegria 4. Rio de Janeiro: CBS, 1988. LP.
TREM DA ALEGRIA. Trem da Alegria 5. Rio de Janeiro: CBS, 1989. LP.

10. Referências Bibliográficas

ALMARIO, Alan; MARTINS, N. V. Bullying: uma perspectiva sobre o agressor. *Revista da Universidade Ibirapuera*, v. 4, p. 17–21, 2012.

ALMARIO, Alan; SOUZA, A. J.; SILVA, J. F. Bullying: a perspectiva do alvo. *Revista da Universidade Ibirapuera*, v. 3, p. 32–35, 2012.

ALMARIO, Alan; CRUZ, L. M.; SOARES, Camila. Bullying na perspectiva familiar. *Revista da Universidade Ibirapuera*, v. 6, p. 37–40, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235–250, 2012.

FANTE, Cleo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2010.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, 2005.

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 31 – Janeiro/Junho de 2026

Páginas 21 a 38

Letícia Bittencourt Reis

*Universidade Cidade de São Paulo
(UNICID)*

psi.leticiaibittencourtreis@gmail.com

Sandra Cristina D'Alevedo Soares

*Universidade Cidade de São Paulo
(UNICID)*

psi.sandradalevedo@gmail.com

Hugo Tanizaka

*Universidade Cidade de São Paulo
(UNICID)*

hugotanizaka@usp.br

Vivências Compartilhadas: Escutas de Ansiedade, Sexualidade, Autoestima e Socialização em Grupo com Mulheres

Resumo:

Este relato de experiência refere-se à prática do Estágio Supervisionado em Atendimento Coletivo, componente da matriz curricular do curso de Psicologia. O objetivo foi promover a saúde coletiva por meio de intervenções grupais com mulheres jovens, adultas e idosas. As atividades envolveram dinâmicas de grupo, debates, rodas de conversa e exibição de vídeos seguidos de discussões. As intervenções buscaram fomentar o empoderamento e o autoconhecimento das participantes, a partir de uma perspectiva interseccional em diálogo com a psicanálise, com uma escuta direcionada às vivências e à influência da transmissão de significados na experiência afetiva e sexual, bem como seus impactos na autoestima e no desenvolvimento da ansiedade.

Palavras-chave: grupo; mulheres; escuta

Abstract

This experience report refers to the Supervised Internship in Collective Care, a component of the Psychology program curriculum. The objective was to promote collective health through group interventions with young, adult, and elderly women.

The activities involved group dynamics, debates, discussion groups, and video screenings followed by discussions. The interventions intended to foster empowerment and self-awareness among the participants, based on an intersectional perspective in dialogue with psychoanalysis, with a listening approach focused on their experiences and the influence of the transmission of meanings in affective and sexual experiences, as well as their impact on self-esteem and the development of anxiety.

Keywords: group; women; listening.

Introdução

O presente relato de experiência refere-se às atividades desenvolvidas durante um estágio obrigatório do curso de Psicologia em uma associação sem fins lucrativos, vinculada à religiosidade, que teve como objetivo promover a saúde coletiva, juntamente aos conceitos da clínica ampliada, por meio de debates e reflexões a respeito do tema ansiedade e outras questões que a cercam, como autoestima, autoimagem, afetividade e sexualidade, em um grupo de mulheres que apresentavam sintomas de ansiedade, demandas sobre sexualidade e auto estima.

A saúde coletiva tem como objetivo a promoção e prevenção da saúde, tratando-se, portanto, de um processo de trabalho que procura “a reorientação da assistência, a melhoria da qualidade de vida, privilegiando mudanças nos modos de vida e nas relações entre as pessoas e instituições envolvidas no cuidado à saúde da coletividade” (SOLHA, 2014, p. 21). Ianni (2021) ainda afirma que a saúde coletiva tem como foco analisar a saúde-doença dentro da coletividade, não se restringindo ao diagnóstico e tratamento do indivíduo de maneira isolada.

As mulheres teriam mais propensão de desenvolver transtorno mental comum, caracterizados por sintomas depressivos e estado de ansiedade, em idade reprodutiva, pois, além de possíveis fatores biológicos, evidencia-se que o contexto histórico e social – entre eles as desigualdades de gênero, a sobrecarga de trabalho doméstico e alto índice de violência – estão relacionados à prevalência de sintomas de ansiedade nas mulheres (SENICATO; AZEVEDO; BARROS, 2018).

No decorrer da história, mulheres enfrentaram e ainda enfrentam problemas e pressões relacionadas aos papéis de gênero, como quando assumem parcial ou integralmente responsabilidades relacionadas aos cuidados da família, à educação dos filhos e à manutenção do bem-estar do lar. Matos e Albuquerque (2023) revelam que, historicamente, as mulheres sempre foram responsabilizadas pelos cuidados do lar, dos filhos e de quem está ao seu redor e pode-se acrescentar a isso o sexismo e a discriminação de gênero, como

quando vivenciam, por exemplo, em seu local de trabalho ou em outro ambiente, discriminação. As autoras supracitadas asseveram que:

A “questão social” e suas expressões, como a desigualdade de gênero e raça no mercado de trabalho, impõe às mulheres a condição de subalternidade, comparando-se aos homens, ocupam os espaços mais precários e com menores salários [...] condição socialmente construída como espaço “natural” e de responsabilidade feminina (MATOS; ALBUQUERQUE, 2023, p. 45).

Outro aspecto importante a considerar é que a divisão sexual do trabalho é tanto histórica quanto social, pois os homens desempenhariam o papel de produtor e as mulheres de reprodutivas, sendo que os homens se posicionam em atividades e lugares com maior valor social e as mulheres executam tarefas de cuidados de suposta “natureza feminina” (MATOS; ALBUQUERQUE, 2023).

Considerando estes dados, este trabalho visa discutir o impacto da socialização na saúde mental de mulheres, com enfoque no desenvolvimento de sintomas de ansiedade e influências na construção da autoestima, afetividade e sexualidade, através dos relatos trazidos pelas participantes nos encontros do grupo, articulados com a teoria psicanalítica, as teorias de gênero, da psicologia social e da saúde coletiva.

Método

Para este estudo, desenvolveu-se uma análise qualitativa dos dados, utilizando-se também do método de pesquisa participante, proposto como uma articulação de diagnóstico e intervenção, e visando mudanças e aprimoramento de práticas (DESLAURIERS; KERISIT, 2023).

Dessa forma, utilizou-se a pesquisa participante como uma metodologia de pesquisa ativa e política, que valoriza a democratização do conhecimento e a interlocução de saberes entre o sujeito escutado e o pesquisador (SCHMIDT, 2006).

A pesquisa participante, conforme propõe Schmidt (2006), é oriunda de diversas práticas e metodologias da pesquisa qualitativa, entre elas, a cartografia, a etnografia e a pesquisa e ação. Entretanto, diferente destas, na pesquisa participante, o pesquisador “é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor” (p.14), ou seja, enquanto outros métodos de pesquisa visam um distanciamento significativo e metódico do objeto de pesquisa, a pesquisa participante utiliza da alteridade e da

autorreflexão para produzir conhecimento, sendo “resultado do diálogo, da interlocução e da negociação cultural e interpessoal entre pesquisadores e pesquisados” (p. 30).

A combinação de interpretações e a composição de saberes nada mais é do que a articulação de pontos de vista, vozes e diferenças tendo em vista a atribuição de sentido àquilo que se investiga, àquilo que justifica a investigação e ao encontro que encarna e realiza suas possibilidades e seus desdobramentos. Neste empreendimento, o pesquisador encarrega-se de tarefas diferenciadas e assume responsabilidades atadas ao fato de ter sido dele, na maioria das vezes, a iniciativa do contato, bem como a proposição inicial de uma pauta de trabalho (SCHMIDT, 2006, p.36).

Esse tipo de metodologia possui ainda um posicionamento crítico em relação à ciência positivista, onde se preconiza a neutralidade diante do objeto e um cientificismo que não considera o conhecimento “leigo” ou integralmente as percepções do sujeito (SCHMIDT, 2006).

Destaca-se que a Psicologia, no decorrer de sua história e transformações metodológicas e epistemológicas, tem contribuído para a quebra de paradigmas, pois, antes, a investigação e a atuação dos psicólogos estavam mais restritas a indivíduos e a seus processos internos e, atualmente, outros contextos têm sido considerados, uma vez que as demandas não dizem mais respeito apenas ao indivíduo e seus processos internos e sim ao coletivo e seus contextos históricos e sociais (LEME, 2020).

No que diz respeito ainda à atuação do psicólogo, faz-se necessário comentar que para a produção do conhecimento é preciso desenvolver pesquisas qualitativas e, para isso, não basta que o profissional use apenas os métodos da observação e da coleta de dados por meio de entrevistas ou outras fontes no grupo interventivo, é preciso que ele se insira no processo como observador participante:

A observação participante é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação (Souza et al, 2007, p. 278).

Sendo assim, fazendo uso da técnica observação participante, foram planejados encontros interventivos com o público-alvo, no caso, mulheres jovens, adultas e idosas, para que se pudesse alcançar o maior número de pessoas possíveis na instituição, desenvolvendo, assim, a promoção e a prevenção da saúde para melhorias na qualidade de vida e mudanças tanto em nível subjetivo quanto coletivo (CAMPOS; SILVA; ALBUQUERQUE, 2021).

O primeiro contato com a instituição responsável por ceder o espaço para a aplicação do projeto fez-se a partir de uma reunião presencial com o presidente da ONG (Organização Não Governamental), cujo contato foi fornecido pela universidade. Neste contato, levantaram-se dados históricos da instituição e informações referentes aos projetos que são realizados e o perfil dos beneficiários. Esta entrevista trouxe a possibilidade de trabalho com duas demandas diferentes: a) com mulheres que apresentam sintomáticas relacionadas à ansiedade e b) o acompanhamento de homens em reabilitação do uso de substâncias e reinserção social. A escolha de trabalhar com mulheres se deu a partir da importância de desenvolver projetos voltados à melhoria da saúde feminina com relação ao enfrentamento de sintomas relacionados a um dos transtornos mentais que mais acometem as mulheres: a ansiedade. Acordados os detalhes preliminares do projeto com o presidente da instituição, o mesmo se responsabilizou pela captação das participantes.

Considerando a demanda apresentada e o público-alvo, refletiu-se, em supervisão, sobre a melhor forma de atuar neste contexto, uma vez que a Psicologia tem vasto repertório técnico-teórico para atuar com grupos. A partir de discussões, decidiu-se pela formação de um grupo operativo, definido por Pichon-Rivière (2009) como um grupo de discussão e aplicação de tarefas com o objetivo de promover o aprendizado e a solução de conflitos. Nesses grupos, observam-se elementos comuns entre os participantes e possíveis soluções para as demandas ou o fortalecimento de soluções já implementadas.

Neste contexto, o coordenador destaca-se como mediador de afetos, transferências e mecanismos de defesa bem como promotor de uma comunicação ativa. O coordenador pode, ainda, se inserir ao grupo – como observador participante – em situações que ameacem a integridade e a colaboração mútua (PICHON-RIVIÈRE, 2009).

O grupo foi composto por dez mulheres (jovens, adultas e idosas) que participavam de um dos projetos desenvolvidos por uma associação assistencial, que frequentavam a igreja evangélica mantenedora da instituição ou que moravam nas redondezas da associação, com sede em um bairro da Zona Leste da capital de São Paulo. A experiência aqui relatada é resultado de oito encontros com essas mulheres.

No primeiro encontro, foi realizado o enquadre do grupo para apresentar a proposta do trabalho, fazer alguns combinados e estabelecer algumas regras, como os dias dos encontros, horários, término previsto, limite de faltas e atrasos, respeito às diferenças e respeito do sigilo por parte de todos os componentes do grupo. Este enquadre teve a intenção de padronizar os atendimentos e trazer informações pertinentes ao funcionamento e aos objetivos das sessões (BLEGER, 2003).

A fim de conhecer melhor a história de vida das participantes, levantar outras queixas individuais além das dos sintomas de ansiedade e identificar demandas coletivas, foi feita uma breve anamnese com cada membro do grupo. A entrevista de anamnese é um tipo de entrevista com perguntas preestabelecidas, que procura conhecer a história de vida do examinando, do seu presente momento e de sua saúde e/ou doença (BLEGER, 2003).

A partir dos dados coletados, constatou-se que o grupo foi formado por dez mulheres e todas se identificaram como mulheres. A faixa etária está entre 23 e 79 anos.

Em relação à raça, cinco delas se identificaram como brancas, uma como negra e quatro como pardas. Oito delas se consideraram de classe média e duas delas, de classe baixa.

A respeito de estudos e escolaridade, cinco delas possuíam ensino superior completo, duas eram graduandas, três delas tinham ensino médio completo (uma delas com técnico) e apenas duas delas estudavam no momento.

Sobre trabalho, duas delas eram aposentadas, seis estavam trabalhando e duas estavam desempregadas.

Em relação à família, sete delas eram casadas e viviam com a família nuclear e, entre essas sete, apenas uma vivia com a familiar nuclear e extensa. Duas delas eram solteiras, sendo que uma delas vivia sozinha e a outra, com sua mãe e irmão. Apenas três delas não tinham filhos, sendo que uma delas estava gestante (16 semanas, no início do estágio) e já tinha uma filha. Cinco delas tinham ambos os pais vivos, três tinham ambos os pais mortos e duas tinham apenas a mãe ou o pai vivo.

Em questão de saúde, cinco delas relataram histórico de depressão na família, seis apresentavam alguma doença; três delas citaram doenças psíquicas e uso contínuo de medicação, inclusive medicação psiquiátrica. Apenas duas participantes já tinham feito psicoterapia (entre seis meses e um ano ou de forma descontínua), e nenhuma delas estava em processo terapêutico individual naquele momento.

As queixas apresentadas tiveram como temática: ansiedade, autoestima, depressão, somatização, pânico, problemas nos relacionamentos conjugais e familiares, angústia, luto, comportamento agressivo, exaustão, dependência emocional, autocobrança, hábitos alimentares prejudiciais, alcoolismo e tabagismo.

A partir dos resultados obtidos na coleta de dados da anamnese, percebeu-se a necessidade de propor encontros voltados para a reflexão dos principais temas surgidos no âmbito coletivo e que atravessam a ansiedade: autoestima, autoimagem, afetividade e sexualidade.

Para isso, foram realizadas atividades como dinâmicas, rodas de conversa e apresentação de vídeo, sempre com o intuito de proporcionar reflexões acerca das temáticas abordadas.

Dinâmicas de grupo, atividades de arte, dança, expressão corporal, teatro, textos reflexivos, entre outras atividades em grupo, auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, bem como facilitam as relações humanas (SOARES, 2012). As dinâmicas, assim como as diversas atividades mencionadas, além de auxiliar no processo de reflexão, ajudam na expressividade dos sentimentos e emoções daqueles que participam de trabalhos em grupo, uma vez que facilitam o desenvolvimento humano nos aspectos “físico, social, psíquico, emocional, intelectual e afetivo” (SOARES, 2012, p. 12).

Apesar da resistência diante de alguns temas, sobretudo no que diz respeito à sexualidade, foi nítido o desenvolvimento das percepções das mulheres e dos conhecimentos adquiridos a cada encontro por intermédio das trocas de experiências vivenciadas por elas e por meio de questionamentos e reflexões propostos pelas terapeutas. Observou-se, portanto, que as integrantes do grupo obtiveram o desenvolvimento da autopercepção, do autoconhecimento, da autoestima, bem como puderam refletir sobre os contextos históricos e sociais presentes e marcantes na constituição do ser individual e coletivo.

Resultados

A seguir, destacam-se momentos em que as atividades propostas revelaram como a socialização e a transmissão de significados intergeracionais influenciam nas percepções de mundo das participantes, impactando a vivência de seus afetos, sentimentos e concepções sobre autoimagem, autoestima e sexualidade. A fim de dar lugar de importância para as narrativas colhidas nos encontros grupais, a seção de resultados foi organizada a partir do que foi escutado.

Ao colocar a ferramenta da escuta como protagonista da interação, pôde-se garantir que as variáveis interseccionais presentes em suas narrativas e interações fossem tratadas com o desvelo devido pelas pesquisadoras. Para tal, os dados obtidos a partir da escuta das temáticas abordadas nos encontros foram agrupados de acordo com as seguintes categorias: 1) Fatores de Sociais e Promoção da Saúde: Escutas da Ansiedade, 2) Conscientização e Ressignificação: Escutas da Afetividade e Sexualidade, 3) Autoestima e Pertencimento Social: Escutas dos Outros e do não-eu.

1 Fatores Sociais e Promoção da Saúde: Escutas da Ansiedade

Nesta primeira categoria, é necessário entender a ansiedade como um fator precipitante de diversos problemas efusivos em saúde física e mental. Em um trabalho recente, Lesoeurs e Ostermann (2025) compreendem a ansiedade a partir de uma clínica pré-traumática, o que

implica que a vivência dos sintomas ansiogênicos são raízes para a constituição dinâmica de traumas afetivo-emocionais.

Neste intento, escutar os relatos das mulheres do grupo se tornou uma prática terapêutica-interventiva: ao trocar relatos de ansiedade, medo, preocupações em palavras ouvidas e reconhecidas por si mesmas e por outras integrantes do grupo, aconteceu a consubstanciação da ansiedade de um afeto para uma experiência compartilhada, e o grupo passou, portanto, a ser promotor de saúde em suas interações.

Nos primeiros encontros com o grupo, buscou-se investigar as principais fontes de ansiedade percebidas pelas participantes. Dentre estas, destacam-se situações relacionadas à família e ao trabalho. Esses meios juntos são sentidos por elas como uma demanda de alta performance e de sempre parecer estar bem. Ao longo do tempo e da rotina, essas exigências se tornam estressoras e impactaram diretamente no bem-estar das mulheres.

Uma das participantes levantou questões relacionadas ao preconceito social em buscar ajuda psicológica e psiquiátrica. Dentro disso, o grupo refletiu a respeito da importância do cuidado não apenas físico, mas psicológico, considerando o ser humano biopsicossocial.

De forma geral, os transtornos de ansiedade compartilham de características como medo e ansiedade excessivos, que geram perturbações do comportamento, dificultando a realização da atividade laboral e atrapalhando momentos de lazer e participação de atividades sociais. A sensação que a ansiedade causa é de medo sobre o que está por vir e se relaciona, portanto, ao futuro ou a uma ameaça sobre algo que a pessoa imagina que está relacionada à realidade (HALGIN; WHITBOURNE, 2015). É importante evidenciar que as participantes selecionadas apresentaram afetos e comportamentos ligados à ansiedade, mas apenas três delas estavam em acompanhamento psiquiátrico para essa demanda e as demais não tinham tido um diagnóstico por parte de um profissional da saúde mental.

Grande parte das pessoas que solicitam assistência psicológica expressa ansiedade relacionada a sentimentos de baixa autoestima, inadequação e desvalorização, pois tanto a baixa autoestima como a autoimagem negativa refletem na saúde psicológica do sujeito. Na literatura, os índices de baixa autoestima são mais presentes em mulheres do que em homens, novamente tornando-as vulneráveis a esse tipo de questão psicológica (DUPUIS; DIONNE; SAUSSEZ, 2021).

A partir dos dados obtidos na anamnese, foi possível perceber as singularidades das histórias de cada participante, evidenciando ainda questões que atravessam temas como gênero, classe, raça, afetividade e sexualidade – tópicos abordados tanto na anamnese como nos encontros. Tais aspectos refletem o que Leme (2020) assevera sobre “a variedade da luta das

mulheres durante os séculos” (p. 26), pois estas subjetividades contribuíram para as várias perspectivas e diferentes posicionamentos com relação as realidades de cada uma, dentro de um contexto histórico-social.

Ademais, ao pensar sobre processos de saúde e cuidado, é fundamental considerar as experiências de vida dos sujeitos a partir da ótica interseccional, ou seja, evidenciando as diferenças de marcadores sociais como gênero, classe, raça e sexualidade (MACEDO; MEDEIROS, 2025)

A reflexão com o grupo sobre ansiedade influenciar a sexualidade ou a sexualidade influenciar a ansiedade proporcionou uma provocação para que essas mulheres expressassem suas percepções sobre essas questões, uma vez que a sexualidade feminina está correlacionada ao autoconhecimento e à autoestima, impactando na ansiedade de muitas mulheres. Aspectos psicológicos, incluindo os emocionais e os cognitivos relacionados à experiência sexual, devem ser levados em consideração quando se faz uma avaliação com relação a uma disfunção sexual, pois a autoestima e a autoimagem são elementos que influenciam na sexualidade feminina (CARVALHEIRA; ALLEN-GOMES, 2002). Sendo assim, os grupos de reflexão são necessários para que as mulheres possam refletir a respeito de sua sexualidade e, assim, buscarem por relações de gêneros mais justas (VIEIRA; ZANNUZI; AMARAL, 2017).

2 Conscientização e Ressignificação: Escutas da Afetividade e da Sexualidade

A respeito dos temas afetividade e sexualidade, pode-se mencionar que o afeto, em psicanálise, envolve tanto questões de origem tanto biológica como psíquica. A intersubjetividade se faz fundamental na constituição de sentido e opera sob a influência das formações inconscientes (GIUSTO, 2024). Já a sexualidade é influenciada não apenas por fatores fisiológicos, mas culturais, sociais e psicológicos, se manifestando em todas as fases da vida de forma abrangente, pois não se restringe à genitalidade ou ao ato sexual, que seria apenas parte desta, dentre todas as suas formas de manifestação na vida humana (VITIELLO; CONCEIÇÃO, 1993).

Em roda de conversa, discutiu-se com o grupo como as participantes compreendiam o afeto e se elas se sentiam amadas. A maior parte delas disse se sentir amadas por seus familiares e amigos, enquanto uma participante relatou sentir que costuma amar mais e, portanto, não se sentia amada suficiente. Uma das participantes contou que se sente amada, mas tem muita dificuldade em demonstrar afeto.

A partir dessas exposições, as participantes refletiram sobre como cada pessoa percebe receber e dar afeto. Por fim, perceberam no grupo uma rede de apoio em que poderiam contar umas com as outras.

Em relação à temática da sexualidade, incentivou-se a reflexão sobre a sexualidade feminina em todas as fases da vida e de forma não limitada ao ato sexual, mas como autoconhecimento, energia de vida e como fundamental na construção da autoestima e da autoimagem, podendo impactar severamente na ansiedade da mulher, considerando que “os fatores psicológicos incluem aspectos emocionais e cognitivos associados à experiência sexual” (CARVALHEIRA; ALLEN-GOMES, 2002, p. 126). Dessa forma emoções como culpa e vergonha podem impactar negativamente o sentimento de prazer.

Propôs-se que as participantes compartilhassem momentos sobre sua puberdade: mudanças corporais, primeira menstruação (menarca) e se houve alguma orientação, da família ou de terceiros, em relação a esses fenômenos e à educação sexual.

Foi notória a resistência inicial a falar sobre o assunto. Em um dos encontros, uma das participantes explicitou que esse era um assunto do qual “não se fala”. Zimerman (1997) explica que cada participante do grupo e o grupo como um todo fazem uso dos mecanismos defensivos, que podem ser primitivos (negação) ou mais elaboradas (repressão).

Ao dizer que não se fala sobre sexualidade, a participante se torna porta-voz não apenas das mulheres do grupo, mas de gerações de mulheres oprimidas sexualmente. Gozzo et al. (2000) asseveram que a sexualidade foi por muito tempo ligada apenas à reprodução e que, portanto, a ideia do prazer foi reprimida, sendo considerada pecaminosa e imoral.

A fim de diminuir a resistência, utilizaram-se recursos midiáticos (vídeos) para explicitar de forma facilitada e didática o assunto. Apesar de ter ajudado, notou-se que a resistência foi de fato diminuída apenas depois de as estagiárias terem se inserido como participantes e compartilharem sobre sua sexualidade. Como manejo, foi adotado pelas terapeutas o método de observação participante, momento em que elas se colocaram como parte do grupo, compartilhando também suas experiências. A partir disso, algumas das participantes compartilharam como seus pais as ensinaram sobre a sexualidade, muitas delas revelaram não terem sido ensinadas pelas famílias, mas por outros meios, como revistas voltadas ao público adolescente e por meio da socialização em ambiente escolar.

Uma das participantes revelou que “falava disso” (sic) no máximo com sua mãe e, em seguida, complementou dizendo que o modo que seus pais a ensinaram foi muito provavelmente da mesma forma que eles teriam aprendido e, por isso, de forma mais fechada e restrita. Essa fala condiz com o que Guimarães (2024) afirma sobre os aspectos histórico-sociais que geraram bloqueios na vivência da sexualidade e da experiência erótica até os dias atuais.

Outra participante, que se mostrou mais aberta para falar sobre suas experiências, relatou ser vista pelas pessoas como alguém sexualmente muito ativa quando, na verdade, ela apenas se permitia ter relações quando se sente à vontade para tal. A partir disso, refletiu-se sobre relações abusivas em que algumas mulheres relataram se sentirem incomodadas com as insistências dos maridos a terem relações sexuais mesmo quando não tinham vontade ou desejo.

Constatou-se que a maioria das mulheres, em algum momento de suas vidas, foi orientada por terceiros a satisfazer incondicionalmente as necessidades de seus cônjuges, desde tarefas domésticas até atos sexuais. Guimarães (2024), ao revisitar a história da sexualidade pela lente foucaultiana, explicita que historicamente homens e mulheres foram divididos em funções a partir de características biológicas, como o fato de a mulher ser capaz de gestar uma vida ser ligada à função do cuidado – seja dos filhos ou da casa. Nesse sentido, o autor resgata a ideia apontada por Federeci (s.d. apud Linhares, 2025) de que a sexualidade feminina está culturalmente relacionada à reprodução, portanto, quando esta é reduzida ao ato sexual, é aprendido pelas mulheres como algo repugnante e vergonhoso, enquanto os homens aprendem que a sexualidade genital está voltada ao prazer e à satisfação e que, portanto, o ato sexual seria prova de sua masculinidade.

Em um segundo momento, em uma discussão acerca das descobertas sexuais do próprio corpo, uma das participantes relatou achar errada a masturbação, o que gerou um debate no grupo sobre a importância de conhecer o próprio corpo, visto que a masturbação permitiria isso. Goes, Ribeiro e Munhoz (2021) afirmam que a masturbação feminina é vista com muito mais preconceito do que a masturbação masculina. Nesse sentido, os autores mencionam um achado sobre o imaginário dos parceiros românticos masculinos em relação à masturbação feminina, indicando que há uma crença de que se a mulher tem um parceiro sexual ela não precisaria se masturbar e, caso o fizesse, seria entendido por eles como um descarte e substituição da relação sexual com o parceiro. No entanto, a masturbação faz parte do empoderamento feminino e “é saudável que a mulher explore seus desejos e sentimentos, bem como o conhecimento e intimidade do seu próprio corpo” (GOES; RIBEIRO; MUNHOZ, 2021, p.1111).

Torna-se importante mencionar que a repressão social direcionada ao ato de tocar o próprio corpo não interfere apenas no autoconhecimento e na sexualidade, como também na prevenção de doenças: o autoexame de mamas, por exemplo, é fundamental para a detecção precoce do câncer de mamas, que é o tipo de câncer que mais acomete mulheres no Brasil e no mundo e por diversa vezes acaba em óbito (INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER, 2022). Estima-se ainda que, em 2020, cerca de 2,3 milhões de novos casos foram apresentados no mundo e que, no Brasil, em 2021, houve cerca 66.280 novos casos de câncer de mama (INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER, 2022). Já em 2023, foram estimados 73.610 novos casos;

uma média de risco de cerca de 66,54 casos a cada 100 mil mulheres (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2023). Entre essas estimativas, é alarmante o aumento progressivo dos novos casos, apesar das campanhas e ações de prevenção.

3 Autoestima e Pertencimento Social: Escutas dos Outros e do não-eu

Esta última categoria é fundamental para o trabalho, uma vez que nela eclodem os temas anteriores levantados sobre o desejo constituído a partir de uma matriz limitante e sistematizada pelos valores normativos patriarcais e heteronormativos circunscritos na cultura. A partir das narrativas de autoestima e pertencimento social, destaca-se o quanto os Outros são parte essencial da narrativa de anulamento e apagamento subjetivos das mulheres deste grupo.

A dinâmica “O Espelho” juntamente com as reflexões feitas a partir dela revelaram que as participantes vivenciavam sentimentos de inferioridade em relação a outros membros de sua família e, muitas vezes, tiveram esse sentimento fortificado a partir de falas de algum membro da família. Duas das participantes relataram que, apesar de escutar que são amadas, elas não se sentiam de fato tão amadas. Muitas delas ainda relataram que, apesar de reconhecerem suas histórias e lutas, não deixavam de se martirizar pelos erros – o que as deixariam em dúvida sobre seu valor.

Dessa forma, os conflitos familiares, juntamente com as vivências das participantes em grupos sociais secundários, contribuiriam para uma tendência de autopercepção negativa, o que seria um fator de risco para uma baixa autoestima e uma autoimagem depreciativa, pois, de acordo com Vaz Serra (1988), a autoestima está associada a como o sujeito se percebe e se avalia, de acordo com suas “qualidades ou dos seus desempenhos, virtudes ou valor moral” (VAZ SERRA, 1988, p. 102), enquanto a autoimagem está relacionada a como a pessoa se vê a partir de sua própria percepção diante do outro.

Outro dado relevante encontrado, a partir dessa dinâmica, foi o fato de a maioria das participantes relatarem que constantemente priorizavam a necessidade de terceiros – sobretudo dos familiares – e acabavam por esquecer de si mesmas.

A divisão sexual do trabalho está ligada a uma “economia reprodutiva” (IACONELLI, 2023, p. 40) decorrente da passagem do feudalismo para o capitalismo. Nesse contexto, a moral burguesa passou a atribuir às mulheres tarefas domésticas para que elas pudessem cuidar dos filhos, dos parentes e da casa, privando-as de outras esferas da vida, como o trabalho, a educação e o acesso à informação (IACONELLI, 2023).

No penúltimo encontro com o grupo, foi possível refletir a respeito da expressão da sexualidade desde décadas atrás até os dias atuais, os estereótipos do papel da mulher, o

aprendizado em ter que se submeter ao homem e a importância da comunicação e respeito para um relacionamento afetivo satisfatório e saudável.

Ademais, ao longo de todo o processo, fez-se evidente o impacto da família na autoestima e na ansiedade dessas mulheres, considerando as cobranças e pressões vividas desde a infância até a vida adulta. Dentre essas pressões, observou-se a imposição de um padrão de beleza, magro e branco, que se revela na fala de uma das participantes: “Ela (tia) dizia que eu era gorda, mesmo eu sendo um palito e eu cresci achando que eu era gorda [...]” (sic). Outra participante contou que passou anos alisando seu cabelo cacheado, mas que atualmente preferiu “assumir” (sic) seu cabelo natural tal como ele é.

As falas das participantes refletem como as nomeações dadas pelos familiares moldam suas percepções sobre o que é belo e adequado, influenciando suas percepções sobre si e se tornando alvo de autocobrança quando não correspondem a essas expectativas.

Há uma grande importância no papel da família no desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que, desde o nascimento, a criança influencia e é influenciada de maneira recíproca, sendo assim, é um ser ativo e passivo na estrutura familiar. Considera-se também a presença da transgeracionalidade, ou seja, a internalização de valores e conflitos familiares que, ao serem absorvidos pelos descendentes, podem levar os pais a reeditarem tais conflitos nos filhos (BRABO; DOS SANTOS MOREIRA; DOS SANTOS; LACERDA, 2025).

A criança, em seus primeiros anos de vida, gera uma ideia de quem ela deveria ser a partir do discurso dos que realizam a função primária e passa a buscar também a confirmação desse discurso na socialização secundária, gerando identificações, alimentadas pelo narcisismo primário (LIMA; LIMA, 2020). Nesse sentido, se esses conflitos e internalizações, que são transmitidos dos pais para os filhos, forem coniventes com uma cultura misógina e racista, pode-se gerar uma maior identificação com um conjunto de significados partilhados socialmente: “Assim, “homem” passa a significar poder; “mulher”, fraqueza, “cabelo liso” significa cabelo bonito; “negro” e “preto”, palavras negativas (LIMA; LIMA, 2020, p. 6).

Outra participante compartilhou uma experiência de trabalho, onde as mulheres contratadas para serem frentistas eram escolhidas a partir de sua aparência física, além de terem como uniforme roupas justas, que as sexualizavam. A partir disso, o grupo discutiu a relação entre baixa autoestima e a mulher ser posta como um objeto/símbolo sexual a partir do olhar masculino do que é considerado satisfatório.

Considerando que o sujeito é compreendido pela categoria social que ele ocupa, algumas formas de sofrimento – como a vergonha, a humilhação e o não reconhecimento – vivenciados por grupos subalternizados, são silenciados, pois ocorrem de forma

intrassubjetiva e não são compartilhados coletivamente (CARRETEIRO, 2003). Dessa forma, a mulher que se sente inferiorizada e inadequada acaba por se censurar ao achar que aquele sofrimento pertence apenas a ela e não condiz com o sentimento de outras mulheres.

Outro ponto discutido pelo grupo foi a sexualização das mulheres na mídia. Refletiu-se sobre os traumas gerados a partir dos ditos sobre serventia da mulher perante o homem e como isso foi culturalmente difundido de forma “natural”, através das gerações e a partir da mídia, por exemplo, em novelas como “Pantanal” (Rede Manchete, 1990) e filmes, como “Uma linda mulher” (Touchstone Pictures, 1990).

O cinema proporciona, assim como a mídia de forma geral, um privilégio sob o olhar masculino (male gaze), no qual os enquadramentos e narrativas se mostram a serviço da apresentação da figura feminina conforme a fantasia masculina. Além disso, a mulher é representada como uma coadjuvante na história do personagem principal, normalmente representado pela figura masculina (MULVEY, 1983). Nesse sentido, faz-se importante mencionar a predominância de homens heterossexuais e brancos como diretores e produtores na indústria cinematográfica. Em contrapartida, as produções feitas por mulheres trazem aos expectadores subjetividades femininas e a perspectiva de gênero, de forma que se faz possível uma representação mais fidedigna da figura feminina (SILVA, 2020).

A partir dos temas apresentados, foi possível desenvolver um debate entre as participantes, de forma a promover uma crítica sobre as formas de socialização feminina, ajudando-as a identificar situações misóginas em seu cotidiano e os impactos em sua autoestima, afetividade e ansiedade. Destaca-se o imaginário social sobre o feminino como um fator que dificulta a identificação e as trocas entre mulheres, considerando que esse imaginário pondera um padrão de como deveria ser uma mulher, causando um constante sentimento de não pertencimento e/ou deslocamento. Nesse sentido, o compartilhamento de experiências tornou possível, a partir da alteridade, a percepção de que não há uma forma de se ser mulher ou de se relacionar no mundo, mas formas plurais de se ser, pensar, sentir e agir, ainda que atravessadas pelos mesmos fenômenos sociais aqui discutidos.

Conclusões

Considera-se que os objetivos propostos para as intervenções psicossociais visando a promoção da saúde coletiva com o grupo de mulheres que entendem sofrer de ansiedade foram alcançados, pois, por meio dos procedimentos e técnicas, foi possível promover debates e reflexões com o grupo interventivo sobre aspectos que diziam respeito à ansiedade, considerando também outras demandas que atravessaram o tema principal, como: autoestima, autoimagem, afetividade e sexualidade.

Faz-se necessário reconhecer que a ansiedade feminina não diz respeito apenas às questões biológicas, pois diversos fatores podem contribuir com o desenvolvimento desse e de outros transtornos mentais. Portanto, essa é uma questão complexa, pois, como visto, aspectos individuais, históricos, sociais, culturais precisam ser considerados. Pelo exposto, aspectos relacionados aos diversos papéis que a mulher executa na sociedade, questões como o machismo estrutural, sexismo e ainda pressões relacionadas à imagem corporal e padrões de beleza, enfim, a falta de acesso a oportunidades educacionais, de saúde e econômicas também podem colocar as mulheres em uma situação de maior propensão a desenvolver a ansiedade.

Fez-se evidente como a repressão da sexualidade e da expressão feminina corroboram com questões relacionadas a autoestima, autoimagem e ansiedade nas mulheres, pois os ideais impostos às mulheres ao longo da história criariam um ciclo de repressão que as forçaria a se encaixar em papéis socialmente aceitos, levando-as a não se permitir vivenciar novas experiências, que extrapolassem esses ideais, e, se/quando fossem vivenciadas, gerariam sentimentos de estranhamento, ansiedade e culpa, por não atender a uma ordem tida como “natural”. Nesse sentido, a transmissão de significados entre gerações, é um fator de atenção para que se possa romper com identificações negativas a respeito da sexualidade.

Portanto, é essencial que haja intervenções críticas, que visem o empoderamento e o autoconhecimento das mulheres, pois esta seria uma estratégia fundamental para a mudanças sociais, possibilitando que as novas gerações de mulheres tenham uma nova visão sobre suas forças e possibilidades, além de contribuir com a saúde coletiva feminina.

Torna-se importante mencionar que esse estudo diz respeito a uma amostra pequena e com poucas sessões. Portanto, para alcançar dados mais consistentes é relevante que haja mais pesquisas, com maiores amostras, grupos comparativos e maior tempo de interação entre participantes. Além disso, a escuta de outros terapeutas e pesquisadores poderiam gerar outras interpretações e, portanto, dados diferenciados, considerando a natureza subjetiva dos relatos compartilhados.

Por fim, salienta-se a necessidade de ter mais estudos voltados a temática da ansiedade feminina e também a produção de materiais feitos a partir do ponto de vista da mulher, ou seja, produções de autoria feminina, pois a história e os estudos por muitos anos foram feitos a partir da visão masculina, apagando-se, assim, a verdadeira história e perspectiva feminina.

Referências

BLEGER, J. Temas de psicologia: Entrevistas e grupos. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRABO, A. L. A.; DOS SANTOS MOREIRA, T.; DOS SANTOS, J. W.; Lacerda, T. C. A. (2025). Ambiente e vínculo: o desenvolvimento emocional do bebê na perspectiva de Winnicott. Revista edUCA - Revista Multidisciplinar da Faculdade Católica Paulista, 8, e025003–e025003, 2025.

CAMPOS, J. L.; SILVA, T. C.; ALBUQUERQUE, U. P. Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar. In: MÉTODOS de pesquisa qualitativa para Etnobiologia. Recife: Nupeea, 2021. p. 95–112.

CARRETEIRO, T. Sofrimentos sociais em debate. Psicologia USP, v. 14, n. 3, p. 57–72, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/zf93H9zv7b7JqmJ5Csgs99P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2025.

CARVALHEIRA, A. A.; ALLEN-GOMES, F. A. A disfunção sexual na mulher. In: OLIVEIRA, C. F. (Ed.). Manual de Ginecologia. Coimbra: HUC, 2002. p. 119–134. Disponível em: <http://rihuc.huc.minsaude.pt/bitstream/10400.4/718/1/A%20disfun%C3%A7%C3%A3o%20sexual%20na%20mulher.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2023. p. 127–150.

DUPUIS, A.; DIONNE, P.; SAUSSEZ, F. L'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété en milieu scolaire: une analyse critique des écrits. Canadian Journal of Career Development, 2021.

GIUSTO, L. ¿No hay salida? Afecto e intersubjetividad en Psicoanálisis. Grado Cero. Revista de Estudios en Comunicación, n. 6, 2024. Disponível em: <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/grado/article/view/1750>. Acesso em: 28 out. 2025.

GOES, F. D. N.; RIBEIRO, A. A. S.; MUNHOZ, F. C. Masturbação feminina: benefícios, desafios e o papel do profissional da saúde. Archives of Health, v. 2, n. 4, p. 1109–1112, 2021. Disponível em: <https://ojs.latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/ah/article/view/575>. Acesso em: 28 out. 2025.

GOZZO, T. de O. et al. Sexualidade feminina: compreendendo seu significado. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 8, n. 3, p. 84–90, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692000000300012>.

GUIMARÃES, D. M. Foucault e a psicanálise: do dispositivo de sexualidade às interfaces com a teoria freudiana da sexualidade. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024. Disponível em: <https://www.repositorio.ufba.br/handle/ri/41320>. Acessos em: 28 out. 25.

HALGIN, P. R.; WHITBOURNE, S. K. *Psicopatologia: perspectivas clínicas dos transtornos psicológicos*. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

IACONELLI, V. *Manifesto antimaternalista: psicanálise e políticas da reprodução*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

IANNI, A. M. Z. Saúde coletiva e historicidade do conhecimento: teoria, interdisciplinaridade e o sujeito contemporâneo. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 37, e00227521, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. Eu cuido da minha saúde todos os dias. E você? Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/campanhas/outubro-rosa/2022/eu-cuido-da-minha-saude-todos-os-dias-e-voce>. Acesso em: 28 out. 2025.

LEME, J. B. Interseccionalidade de raça/etnia, classe e gênero: contribuições para a descolonização da Psicologia. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – PUC-Campinas. Disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/16045/ccv_ppgpsico_me_Juliana_BL.pdf. Acesso em: 28 out. 2025.

LESŒURS, G.; OSTERMANN, G. Eco-anxiété: clinique d'un stress pré-traumatique. *Hegel*, v. 15, n. 1, p. 29–39, 2025.

LIMA, P. M. R.; LIMA, S. C. D. E. Psicanálise crítica: a escuta do sofrimento psíquico e suas implicações sociopolíticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 40, e190256, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/trCzXvD9CTYZ4q4xfs5XKgJ/>. Acesso em: 28 out. 2025.

LINHARES, S. T. P. A falácia da democracia: uma discussão a partir de Davis, Collins e Federici. *Revista Cronos*, v. 26, n. 1, p. 131–136, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/36181>. Acesso em: 28 out. 2025.

MACEDO, R. M.; MEDEIROS, T. M. de. Marcadores sociais da diferença, interseccionalidade e saúde coletiva: diálogos necessários para o ensino em saúde. *Saúde em Debate*, v. 49, n. 144, e9507, 2025. <https://doi.org/10.1590/2358-289820251449507P>.

MATOS, R. A. D.; ALBUQUERQUE, C. S. “Questão social”, divisão sexual do trabalho e saúde mental na pandemia. *Revista Katálysis*, v. 26, n. 1, p. 43–53, 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Outubro Rosa 2023. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inca/pt-br/assuntos/campanhas/2023/outubro-rosa>. Acesso em: 28 out. 2025.

PICHON-RIVIÈRE, E. O processo grupal. 8. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. *Psicologia USP*, v. 17, n. 2, p. 11–41, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200002>.

SENICATO, C.; AZEVEDO, R. C. S.; BARROS, M. B. A. Transtorno mental comum em mulheres adultas: identificando os segmentos mais vulneráveis. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 23, n. 8, p. 2543–2554, 2018. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018238.13652016>.

SILVA, L. D. C. da. O olhar feminino no cinema: A mulher sem cabeça de Lucrecia Martel. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Cinema) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31185>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SOARES, V. Dinâmicas de grupos e jogos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

SOLHA, R. K. de T. Saúde coletiva para iniciantes: políticas e práticas profissionais. 2. ed. São Paulo: Érica, 2014.

SOUZA, A. M. A. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista de Enfermagem UERJ*, v. 15, n. 2, p. 276–283, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observa%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf. Acesso em: 28 out. 2025.

VAZ SERRA, A. O autoconceito. *Análise Psicológica*, v. 6, n. 2, p. 101–110, 1988. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/70651471.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

VITIELLO, N.; CONCEIÇÃO, I. S. C. Manifestações da sexualidade nas diferentes fases da vida. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, v. 4, n. 1, p. 47–59, 1993. <https://doi.org/10.35919/rbsh.v4i1.843>.

ZIMERMAN, D. E.; OSORIO, L. C. (Orgs.). Como trabalharmos com grupos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Cap. 13: Grupoterapia psicanalítica.

Ana Luiza Ferreira

*Faculdades Integradas da América do Sul
analuzaferr84@gmail.com*

Marcelo Vinicius Costa Amorim

*Faculdades Integradas da América do Sul
morimpsi@gmail.com*

O Tempo do Trauma: plasticidade psíquica e cerebral na elaboração de eventos traumáticos

Resumo:

Este estudo aborda a relação entre o trauma psíquico e a neuroplasticidade, articulando fundamentos da psicanálise e das neurociências a fim de compreender como cérebro e psiquismo se reorganizam diante de experiências traumáticas. A pesquisa justifica-se pela relevância de integrar perspectivas simbólicas e biológicas, superando a histórica separação entre o inconsciente e o organismo, além de contribuir para uma compreensão multidimensional do sofrimento humano. O objetivo geral consiste em investigar as relações entre trauma psicológico e neuroplasticidade – especificamente, examinar o conceito de trauma na psicanálise, explorar a plasticidade cerebral nas neurociências e relacionar tais conceitos no contexto clínico. O método adotado foi uma revisão narrativa, de caráter qualitativo e bibliográfico, que permitiu analisar criticamente produções científicas nacionais e internacionais sobre o tema. Os resultados indicam que tanto o psiquismo quanto o cérebro possuem capacidade intrínseca de reorganização, sendo a plasticidade um eixo de convergência entre a psicanálise e a neurociência.

A literatura mostra que o tratamento analítico promove simbolizações que repercutem em modificações neurais, confirmando que processos subjetivos podem influenciar a reorganização sináptica. Do ponto de vista psicanalítico, o trauma é elaborado de forma singular, enquanto a neurociência evidencia mecanismos biológicos que sustentam essa transformação. Conclui-se que a integração entre os dois campos oferece um arcabouço mais amplo para compreender o trauma, articulando reorganização simbólica e reconfiguração cerebral como dimensões complementares da experiência humana.

Palavras-Chave: Psicanálise. Neurociência. Trauma. Neuroplasticidade.

Abstract

This study addresses the relationship between psychic trauma and neuroplasticity, articulating the foundations of psychoanalysis and neuroscience in order to understand how the brain and the psyche reorganize themselves in the face of traumatic experiences. The research is justified by the relevance of integrating symbolic and biological perspectives, overcoming the historical separation between the unconscious and the organism, and contributing to a multidimensional understanding of human suffering. The general objective is to investigate the relationships between psychological trauma and neuroplasticity—specifically, to examine the concept of trauma in psychoanalysis, explore brain plasticity in neuroscience, and relate these concepts within the clinical context. The method adopted was a narrative review, qualitative and bibliographic in nature, which allowed for a critical analysis of national and international scientific literature on the subject. The results indicate that both the psyche and the brain possess an intrinsic capacity for reorganizing themselves, with plasticity functioning as a point of convergence between psychoanalysis and neuroscience. The literature shows that analytic treatment promotes symbolizations that lead to neural changes, confirming that subjective processes can influence synaptic reorganization. From the psychoanalytic standpoint, trauma is worked through in a singular manner, while neuroscience highlights the biological mechanisms that sustain this transformation. It is concluded that integrating the two fields offers a broader framework for understanding trauma, articulating symbolic reorganizing and cerebral reconfiguration as complementary dimensions of human experience.

Keywords: Psychoanalysis. Neuroscience. Trauma. Neuroplasticity.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa compreender a relação entre o trauma psíquico e o funcionamento da neuroplasticidade, articulando fundamentos da teoria psicanalítica e contribuições da neurociência contemporânea. Tomaremos neuroplasticidade como a capacidade do sistema nervoso central de “de mudar, moldar e adaptar, em nível funcional e estrutural, ao longo da vida humana” (Chaves, 2023, p. 68). A proposta é evidenciar de que forma os processos

simbólicos e inconscientes descritos pela psicanálise podem dialogar com os mecanismos orgânicos de reorganização cerebral identificados pelas neurociências. Buscamos, assim, um olhar integrador sobre a experiência do trauma e sobre a capacidade de transformação subjetiva. Em suma, nos reportamos à seguinte questão: de que maneira a interseção entre a psicanálise e a neurociência pode contribuir para uma compreensão outra dos mecanismos do trauma psicológico?

O estudo da mente humana percorre, há séculos, um caminho entre o simbólico e o orgânico. A psicanálise, iniciada por Freud no final do século XIX, foi uma das primeiras teorias a propor que os sintomas psicológicos não se explicam apenas por causas conscientes e racionais, mas por forças inconscientes. Assim, a psicanálise consolidou-se como uma forma de compreender os fenômenos mentais ao reconhecer o inconsciente como dimensão estruturante da vida psíquica.

A psicanálise pode ser compreendida como um campo teórico e clínico que busca investigar os processos inconscientes que influenciam o comportamento, os afetos e a formação da subjetividade. Segundo Freud (1915/2010), os sintomas psíquicos configuram-se como formações substitutivas de conteúdos reprimidos, ou seja, manifestações de conflitos inconscientes que não puderam ser elaborados pela consciência. Laplanche e Pontalis (2001) destacam que a escuta analítica possibilita o acesso simbólico a esses conteúdos recalçados, ao permitir que o sujeito atribua novo sentido às suas experiências.

Nessa perspectiva, como aponta Hermann (2015), a psicanálise se constitui não apenas como um método terapêutico, mas também como uma forma de conhecimento sobre o funcionamento da mente e da vida emocional humana, articulando teoria, clínica e pesquisa na compreensão do inconsciente.

As neurociências, por outro lado, dedicam-se ao estudo do sistema nervoso e à maneira pela qual suas estruturas e conexões dão origem aos processos mentais e comportamentais. De acordo com Bear, Connors e Paradiso (2017), compreender o funcionamento do cérebro implica investigar como os neurônios e as sinapses se organizam para produzir as percepções, as emoções, a memória e o aprendizado. Nesse sentido, as neurociências oferecem uma base biológica para compreender os fenômenos psicológicos, embora não reduzam a complexidade da mente humana à pura atividade neural.

Historicamente, essas áreas seguiram trajetórias paralelas. No entanto, existe certa analogia entre o tratamento psicanalítico e a investigação científica, na medida em que “ambas consistem na prática de um método que envolve a produção de um saber, ambas presumem a natureza real de um objeto, ambas envolvem considerações prática e teórica sobre o sujeito deste saber” (Dunker, 2007, p. 320).

Essa abertura para o diálogo interdisciplinar também tem sido defendida por neurocientistas de renome. Kandel (2003, p. 140) afirma que “durante a primeira metade do século XX, a psicanálise revolucionou nossa compreensão da vida mental”. Em contrapartida, a psicanálise “não desenvolveu métodos objetivos de experimentação das ideias brilhantes que formulou” (Kandel, 2003, p. 140). Em sua proposta de revitalização da psicanálise, o autor sugere que “uma relação de maior proximidade com a neurociência cognitiva pode proporcionar à psicanálise o alcance de dois objetivos: um conceitual e outro experimental” (Kandel, 2003, p. 141).

Ao propor o diálogo entre a psicanálise e as neurociências, este estudo busca romper com a fragmentação histórica e a dicotomia entre o simbólico e o biológico, oferecendo uma compreensão mais ampla da mente humana. Investigar como os processos inconscientes e simbólicos – descritos pela teoria psicanalítica – se relacionam com os mecanismos de reorganização cerebral – revelados pela neuroplasticidade – representa não apenas um avanço teórico, mas uma contribuição concreta para o aprimoramento das práticas clínicas em Psicologia.

Ao compreender que as experiências traumáticas se manifestam de forma complexa e multifacetada, investigar essa interação entre psiquismo e cérebro torna-se fundamental para ampliar os recursos terapêuticos e fortalecer a base científica que sustenta a intervenção psicológica. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que não apenas busca novos conhecimentos, mas também reafirma o compromisso ético da Psicologia com a escuta e a transformação subjetiva, integrando o saber simbólico da psicanálise à objetividade experimental das neurociências em prol de um entendimento mais abrangente da psique. Na atuação clínica, esse entrelaçamento é particularmente relevante em casos de trauma psíquico. A psicanálise oferece um arcabouço teórico e técnico para a elaboração simbólica da dor; por outro lado, a neuroplasticidade revela que o cérebro pode se reorganizar em resposta a essas experiências. “O conceito atual neurocientífico de plasticidade cerebral [...] dá uma base orgânica estrutural para a teoria e prática psicanalíticas atuais” (Silva Filho, 2003, p. 104).

Essa relação bidirecional entre subjetividade e neurofisiologia nos permite “conceber o cérebro como um órgão plástico permite pensar uma interseção entre a psicanálise e as neurociências” (Mantilla, 2017, p. 149). Essa plasticidade coloca o cérebro “em um espaço aberto à interação com o ambiente social e à influência terapêutica do dispositivo psicanalítico” (Mantilla, 2017, p. 144).

Considerando que o trauma nem sempre produz efeitos imediatos, mas pode ser elaborado tardiamente, quando o sujeito dispõe de recursos psíquicos e simbólicos para isso, busca-se

compreender de que modo a reestruturação psíquica promovida na clínica psicanalítica dialoga com os processos de reorganização neuronal.

Como objetivo geral, buscamos compreender as relações existentes entre o trauma psicológico e o funcionamento da neuroplasticidade, articulando conceitos psicanalíticos e neurocientíficos. Nossos objetivos específicos organizam-se da seguinte maneira: a) investigar a noção de trauma psíquico a partir das contribuições da psicanálise; b) explorar o conceito de neuroplasticidade e de reorganização neuronal conforme as neurociências; e c) relacionar os conceitos de trauma e de neuroplasticidade, buscando compreender como esses campos podem dialogar no contexto clínico.

Trata-se, portanto, de compreender as possíveis relações entre o trauma psicológico e o funcionamento da neuroplasticidade. Para isso, articulamos alguns fundamentos da teoria freudiana às contribuições da neurociência contemporânea. Ademais, buscou-se evidenciar de que modo o cérebro e o psiquismo se reorganizam diante de experiências traumáticas, bem como essa interação pode iluminar novas perspectivas para a prática clínica e para o entendimento do sofrimento humano.

2 JUSTIFICATIVA

O estudo mostra-se relevante ao propor um diálogo entre dois campos que, historicamente, foram considerados antagônicos: a psicanálise e as neurociências. Ao integrar perspectivas simbólicas e biológicas, a pesquisa contribui para uma compreensão mais ampla e interdisciplinar da mente humana, especialmente no que se refere ao trauma e à capacidade de reconstrução psíquica. Para a Psicologia, essa abordagem é valiosa, pois reforça o caráter multidimensional do sofrimento humano e amplia as possibilidades de intervenção clínica, articulando fundamentos teóricos e evidências neurocientíficas.

3 MÉTODO

Este trabalho foi conduzido por meio de uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão dos fenômenos psicológicos em seus contextos históricos, subjetivos e sociais. A pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares, relacionadas a um nível da realidade que não pode ser quantificado, pois diz respeito a significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2010, p. 21). Diante disso, esta investigação buscou articular as perspectivas da psicanálise e das neurociências por meio de uma análise bibliográfica crítica e interpretativa, cujo objetivo é explorar as interfaces teóricas entre a elaboração simbólica do trauma e a neuroplasticidade cerebral.

Assim, foi realizada uma revisão narrativa, isto é, um estudo qualitativo e bibliográfico que busca reunir e compreender o que já foi produzido sobre o tema. Esse formato permite uma análise reflexiva das ideias dos autores, destacando pontos de tendência e de contraste. De acordo com Fernandes, Vieira e Castelhana (2023), a revisão narrativa ajuda a organizar e interpretar os conhecimentos existentes, permitindo ao pesquisador construir uma visão ampla e crítica do assunto – especialmente útil em temas que envolvem diferentes áreas, como a psicanálise e as neurociências. Após o levantamento nos portais SciELO e IBICT por trabalhos em português, utilizando como palavras-chave “trauma psíquico”, “trauma psicológico”, “plasticidade cerebral”, “neuroplasticidade”, foram encontrados apenas dois artigos, sendo que um deles não se relacionado ao tema proposto. Novas buscas foram realizadas em portais mais amplos, contemplando os descritores “psicanálise” e “neurociência”. Ao final, foram encontrados nove trabalhos, os quais foram articulados às discussões teóricas presentes em livros especializados para elaboração de nossas discussões.

4 REVISÃO DE LITERATURA

A proposta é sedutora: pensar as neurociências em parceria com Freud e Lacan sugeriria uma espécie de árvore híbrida, a qual teria como umas de suas ramificações a chamada “neuropsicanálise” – termo este um tanto obnubilado e que pede tempo e maturação.

Adriano Messias

A complexidade da experiência traumática podem exigir abordagens que contemplem tanto a dimensão simbólica quanto a biológica do sujeito. Nos últimos anos, essa necessidade tem incentivado um diálogo profícuo entre a psicanálise e as neurociências, sobretudo em torno do conceito de plasticidade — seja ela psíquica ou cerebral — como forma de compreender os processos de transformação subjetiva após o trauma.

A noção de sujeito empreendida pela psicanálise não se reduz a um organismo adaptativo, mas se estrutura a partir de uma divisão interna, do inconsciente e da linguagem. “O sujeito, sujeito do inconsciente, é permanentemente faltoso, desejante e singular” (Barreto, 2017, p. 190). Essa concepção contrasta com o modelo dominante nas ciências biomédicas, no qual o sofrimento tende a ser interpretado como um desequilíbrio químico ou cerebral. No entanto, como propõe Mantilla, “a ideia de que o cérebro é a fonte das experiências subjetivas [...] abre espaço para a mudança terapêutica e, com ela, para a ingerência da psicanálise” (Mantilla, 2017, p. 146).

Esse ponto de contato entre ambas as abordagens se aprofunda ao considerarmos a plasticidade cerebral como um processo dinâmico e contínuo, inclusive na vida adulta. A neurociência já não sustenta a ideia de um cérebro rígido e imutável. Ao contrário, pesquisas

apontam que “o cérebro adulto contém um fantástico poder de neuroplasticidade. Pode ser ‘religado’ [...] criando novos cabos” (Mantilla, 2017, p. 149). Tal propriedade torna possível pensar o tratamento analítico não apenas como um trabalho simbólico, mas também como promotor de transformações estruturais na rede neural do sujeito. Ferrari et al. (2001, p. 190) reforça esse entendimento ao afirmar que, após lesões ou experiências impactantes, “ocorrem mudanças no tecido nervoso que têm como função a manute

Trauma e mudança no corpo são basicamente sinônimos. A experiência traumática mobiliza a plasticidade neuronal.

Para Ansermet e Magistretti (2010, p. 21), a plasticidade estabelece uma nova dialética sobre o organismo; para Malabou, ela traz contribuições à teoria do trauma, até mesmo para se pensar a existência de uma plasticidade destrutiva, como aquela que transtorna veteranos de guerras e assola sobreviventes de campos de concentração. Sob o ponto de vista da psicanálise, surge uma cadeia de repetições envelopada pelo sintoma, que é uma forma de o sujeito tentar dar conta do trauma [...] (Messias, 2022, p. 51-52)

Assim, o trauma não é um destino, mas um evento potencialmente reconfigurável — tanto simbolicamente quanto organicamente. Destaque para a noção de trauma como categorização de neuroplasticidade negativa, afinal, nem toda reconfiguração cerebral consiste em uma transformação ocasionada por estímulos saudáveis.

Na perspectiva geral da psicanálise, o trauma não se limita a uma vivência objetiva, mas inclui aquilo que é insuportável de ser representado. Roudinesco (2006, p. 102) critica o determinismo que naturaliza o sofrimento, reforçando que “a infelicidade não está inscrita nos genes nem nos neurônios”. Cada sujeito elabora o trauma de maneira singular, e o trabalho clínico precisa considerar essa especificidade.

Refletir sobre trauma é acionar um acontecimento com certa carga de intensidade, afetiva, por sinal, que de alguma maneira fica registrada na memória. Se pensarmos no sentido amplo de aprendizado, o trauma pode ser elemento incluso no processo, afinal, nem todo aprendizado é positivo e benéfico. Aprender e memorizar é trabalho de mecanismos neuronais. A partir das neurociências podemos afirmar que:

O cérebro é um órgão plástico, mutável, e os mecanismos de aprendizagem e memória são os responsáveis por isso. Precisamente, o conceito de plasticidade é hoje utilizado para indicar as mudanças que ocorrem nos neurônios e suas conexões como expressão do funcionamento do cérebro em sua constante interação com o ambiente que o rodeia. (Mora, 2014, p. 150, tradução nossa).

Kandel (2003), ao propor uma reaproximação entre a psicanálise e a neurociência, reconhece que ambas têm muito a oferecer mutuamente. O autor defende que “uma relação de maior proximidade com a neurociência cognitiva pode proporcionar à psicanálise o alcance de dois objetivos: um conceitual e outro experimental” (Kandel, 2003, p. 141). Além disso, ressalta que tal aproximação não significa diluir o saber psicanalítico em explicações neurobiológicas. Trata-se, ao contrário, de criar um campo interdisciplinar que permita compreender os processos mentais em sua totalidade. Essa proposta encontra eco em Silva Filho (2003, p. 104), que observa que “o conceito atual neurocientífico de plasticidade cerebral [...] dá uma base orgânica estrutural para a teoria e prática psicanalíticas atuais”.

Essa perspectiva sugere que a psicanálise, ao propor a escuta e a elaboração simbólica, também promove reorganizações cerebrais. Ou seja, há efeitos da palavra que ultrapassam o nível representacional. É possível reconhecer que tanto o tempo do trauma quanto o da cura não são lineares — são simbólicos e subjetivos.

No tópico a seguir, aprofundamos as contribuições que emergem do diálogo entre as diferentes pesquisas analisadas, enfatizando a compreensão do dinamismo e a transformação do psiquismo.

5 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A revisão narrativa realizada nesta pesquisa possibilitou identificar um panorama consistente sobre as relações entre trauma, plasticidade psíquica e cerebral. De modo geral, os estudos convergem ao reconhecer que tanto o psiquismo quanto o cérebro possuem uma capacidade intrínseca de reorganização diante de experiências traumáticas. Essa capacidade manifesta-se em dois planos interdependentes: o biológico, relacionado às alterações neurofuncionais, e o simbólico, vinculado à reconstrução de sentidos por meio da linguagem e da elaboração subjetiva. A literatura consultada revela que a plasticidade, enquanto conceito, constitui um ponto de diálogo entre psicanálise e neurociência, ao mesmo tempo em que evidencia tensões epistemológicas que enriquecem a discussão contemporânea sobre o sofrimento psíquico.

Apreendemos que plasticidade cerebral e a plasticidade psíquica devem ser pensadas como dimensões complementares de um mesmo processo: a possibilidade de transformação subjetiva. O tratamento psicanalítico, ao promover simbolizações antes impensáveis, não apenas reorganiza a narrativa do sujeito, como também aciona processos neurobiológicos que sustentam essa mudança. Trata-se de uma articulação entre o simbólico e o orgânico que permite pensar o trauma não como fim, mas como abertura.

Os estudos indicam que Freud antecipou a ideia de plasticidade cerebral ao postular que o cérebro seria capaz de modificar-se conforme as experiências vividas, hipótese posteriormente corroborada por pesquisas neurocientíficas. Scorza e Cavalheiro (2012) demonstram que Freud já havia proposto, ainda no século XIX, que os neurônios estabelecem novas conexões a partir da simultaneidade dos estímulos, princípio hoje reconhecido como base da neuroplasticidade. “O comportamento e a mente são expressões das funções do cérebro. A estrutura e a função do cérebro são, por sua vez, moldadas pela experiência” (Kandel, 2003, p. 151). Ferrari et al. (2001) e Chaves (2023) ampliam esse entendimento ao descreverem a plasticidade neural como um fenômeno que resulta da interação entre organismo e ambiente, influenciada por fatores afetivos, cognitivos e sociais. Esses autores demonstram que a aprendizagem e a memória dependem da modificação contínua das redes sinápticas, evidenciando que o comportamento e a biologia se moldam mutuamente.

Mantilla (2017) contribui ao propor que o conceito de plasticidade cerebral permite repensar as fronteiras entre o inconsciente e o cérebro, posicionando este último como um órgão aberto à experiência simbólica e à influência do ambiente social. Nessa mesma direção, Silva Filho (2003) afirma que as transformações das redes neuronais sustentam os processos psíquicos descritos pela psicanálise, uma vez que as sinapses se reorganizam em resposta a estímulos internos e externos, refletindo a dinâmica entre o mundo interno e a realidade objetiva. Além disso, Kandel (2003) enfatiza a necessidade de integrar os níveis biológico e psicológico ao argumentar que o estudo da mente humana exige uma metapsicologia ancorada em bases científicas e em diálogo com a biologia. Reis e Ortega (2024) acrescentam uma perspectiva neurocientífica ao fenômeno do trauma e descrevem como os mecanismos de defesa do sistema nervoso se articulam aos processos subjetivos de enfrentamento e elaboração.

Sanini, Santos e Sattler (2021) destacam a maneira pela qual a elaboração narrativa, enquanto reconstrução simbólica da experiência, pode promover reorganizações cerebrais, mostrando a importância da linguagem como mediadora entre o psíquico e o neurológico. Paralelamente, Klein (2012) e Birman (2016) retomam a leitura freudiana sobre o mal-estar na civilização, discutindo como o sofrimento psíquico contemporâneo reflete uma fragilidade simbólica e o enfraquecimento das estruturas que dão sentido à experiência. Roudinesco (2006) e Barreto (2017) concluem que a psicanálise mantém um papel essencial ao preservar a dimensão subjetiva do humano diante da tendência de reduzir o sujeito a processos neuroquímicos, defendendo sua relevância ética e cultural na contemporaneidade.

A partir dessas interpretações, observa-se que a noção de plasticidade se apresenta como eixo de convergência entre psicanálise e neurociência. Ambas as áreas reconhecem a capacidade de reorganização do sujeito frente à dor, sendo que, para a psicanálise, essa reorganização ocorre pela via simbólica, enquanto, para a neurociência, ela se manifesta em

modificações sinápticas e circuitais. A correspondência entre essas duas dimensões sugere que o entendimento do trauma envolve tanto a reconfiguração neuronal quanto a reconstrução de significados. Essa articulação confirma a hipótese freudiana de que a elaboração psíquica possui efeitos concretos sobre o corpo e sobre o funcionamento mental, agora reinterpretada à luz das descobertas científicas sobre a plasticidade cerebral.

Os resultados aqui discutidos dialogam com a concepção freudiana de *Nachträglichkeit*, isto é, elaboração tardia, desenvolvida posteriormente por autores como Birman (2016) e Klein (2012), para os quais o tempo do trauma é não linear e cujo sentido só pode emergir posteriormente. Ao mesmo tempo, as reflexões de Kandel (2003) e Mantilla (2017) demonstram que a neurociência atual oferece um campo fértil para pensar o inconsciente como fenômeno dinâmico, sustentado por processos cerebrais plásticos e moduláveis pela experiência simbólica. Essa aproximação, contudo, não apaga as diferenças epistemológicas entre os campos. Roudinesco (2006) critica o reducionismo neurocientífico que busca explicar a subjetividade por meio da química cerebral, enquanto Kandel (2003) e Silva Filho (2003) defendem que a psicanálise e a biologia podem coexistir de forma complementar, cada uma contribuindo com uma dimensão da experiência humana.

Os resultados desta pesquisa indicam que a concepção psicanalítica de sujeito, definido pela divisão inconsciente e pela linguagem, não é incompatível com os achados contemporâneos da neurociência. Pelo contrário, a noção de neuroplasticidade cerebral, corroborada pela literatura, emerge como um ponto de convergência fundamental. A descoberta de que o cérebro adulto mantém uma capacidade dinâmica de se reconfigurar em resposta a experiências oferece um substrato biológico para compreender a eficácia do tratamento analítico. Dessa forma, a intervenção clínica que opera no registro simbólico e da fala pode ser concebida não apenas como uma elaboração subjetiva, mas também como um agente promotor de transformações estruturais na rede neural do indivíduo. Esse entendimento supera a visão simplista do sofrimento como mero desequilíbrio químico, integrando as dimensões orgânica e subjetiva na compreensão dos processos terapêuticos.

A análise dos dados à luz do referencial teórico adotado demonstra que o trauma, longe de constituir uma sentença irrevogável, configura-se como uma experiência passível de ressignificação tanto simbólica quanto orgânica. Conforme evidenciado, a plasticidade neural permite que o sistema nervoso se reorganize frente a vivências impactantes, promovendo processos de reparação e homeostase. Na perspectiva psicanalítica, essa reconfiguração corresponde ao trabalho singular de elaboração psíquica, por meio do qual o sujeito inscreve e transforma o que foi inicialmente insuportável de ser representado. Reforçando a crítica ao determinismo biológico, podemos confirmar que a “infelicidade” e o trauma não estão inscritos de forma fatal nos genes ou nos neurônios, mas são passíveis de alteração por meio de um trabalho clínico que considere a singularidade do desejo e da história de cada sujeito.

De modo geral, os resultados desta revisão apontam para a possibilidade de uma leitura integrada do trauma, na qual a plasticidade se apresenta como metáfora e realidade: metáfora, por representar a flexibilidade do psiquismo; e realidade, por descrever os mecanismos neurobiológicos que sustentam essa transformação. Essa compreensão confirma o objetivo desta pesquisa, isto é, compreender como o cérebro e o psiquismo reagem, de forma interligada, à elaboração tardia de eventos traumáticos. Conclui-se que o entendimento do trauma depende tanto da reconfiguração simbólica quanto da reorganização neural. Além disso, a interlocução entre psicanálise e neurociência constitui um caminho promissor para compreender a complexidade do sujeito humano, atravessado simultaneamente pela linguagem, pela história e pela biologia.

Mas não podemos encerrar sem antes salientar que muitos obstáculos se apresentam e se misturam no diálogo entre psicanálise e neurociências. Em alguma medida notamos a busca por diagnósticos infalíveis que os avanços tecnológicos da área “neuro”, em tese, ofertam. Como destaca Messias (2022, p. 46-47):

Atualmente, no ambiente asséptico dos consultórios e clínicas de imagem, máquinas enormes, com sons e ruídos indecifráveis pelos leigos, apresentam, no decorrer de algum tempo, a exibição do retrato da intimidade do corpo, travestida em borrões, manchas e áreas coloridas que serão interpretadas e reinterpretadas, às vezes por uma junta médica, na expectativa de um diagnóstico definitivo e certo.

Nesse sentido, um breve panorama nos mostra que há tendências, nos serviços de saúde, de se assumir uma esfera teórico-prática como a mais promissora. Nos resta, portanto, intensificar a busca pela inclusão e manutenção de articulações que priorizem também a interpretação e a compreensão de tudo isso que ocorre no corpo. Persiste o grande desafio em, simultaneamente, valorizar neuroimagens e outros métodos que exploram objetos que as novíssimas tecnologias biomédicas não dão conta. Referimos a psicanálise e seu interesse no inconsciente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu examinar como a articulação entre psicanálise e neurociências oferece uma compreensão ampliada do trauma psíquico, integrando dimensões simbólicas e biológicas. A análise da literatura demonstra que a plasticidade, enquanto capacidade de reorganização, constitui um ponto de encontro entre esses campos. Scorza e Cavalheiro (2012) evidenciam que Freud antecipou princípios da neuroplasticidade ao propor a noção de um trabalho neuronal simultâneo, produtor de dinamismos e de conexões variadas – hipótese que, atualmente, encontra respaldo em achados experimentais. Essa perspectiva

revela que processos psíquicos e mecanismos cerebrais não se excluem, mas se atravessam mutuamente.

No campo neurocientífico, Ferrari et al. (2001) destacam que o sistema nervoso se transforma de acordo com as experiências, afirmando que a interação organismo-ambiente promove uma dupla mudança – tanto no ambiente quanto na estrutura nervosa do indivíduo –, sustentando a plasticidade ao longo da vida adulta. Tal constatação reforça a hipótese psicanalítica de que a elaboração simbólica é um processo capaz de produzir mudanças duradouras na vida mental. Mantilla (2017) contribui ao afirmar que conceber o cérebro como órgão plástico o insere em realidade processual e aberta, cuja interação e socialização, ocorrem tanto no meio social comum quanto no espaço específico da terapêutica psicanalítica, demonstrando, inclusive, a pertinência do diálogo interdisciplinar.

Do ponto de vista psicanalítico, Silva Filho (2003) sustenta que as redes neuronais em constante transformação oferecem uma referência do aspecto orgânico sobre o qual o fazer psicanalítico se sustenta. Já Kandel (2003) enfatiza que a aproximação com a neurociência cognitiva pode fornecer à psicanálise fôlego para o avanço de sua teoria e prática, ampliando seu alcance conceitual e metodológico. Paralelamente, Roudinesco (2006) alerta para o perigo de reduzir o sofrimento psíquico a explicações puramente neuroquímicas, reforçando que o sujeito permanece atravessado pelo desejo, pela história e pela linguagem. Tudo indica que tanto o campo neurocientífico quanto o psicanalítico dispõem de amplo horizonte para expandir seus fazeres teórico-práticos, cabe os demais pesquisadores, interessados nas respectivas áreas, endossarem comparativos e articulações necessárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Ricardo Azevedo. Sobre o futuro da psicanálise no mundo das coisas. Estudos de Psicanálise, Belo Horizonte, n. 48, p. 79–88, dez. 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372017000200009 Acesso em: 10 out. 2025.

BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. Neurociências: desvendando o sistema nervoso. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

BIRMAN, Joel. Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CHAVES, Rafael. Neuroplasticidade, memória e aprendizagem: uma relação atemporal. Revista Psicopedagogia, [S. l.], v. 40, n. 121, p. 66–75, 2023. DOI: 10.51207/2179-

4057.20230006.

Disponível

em:

<https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/123>. Acesso em: 18 abr. 2025.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Estrutura e constituição da clínica psicanalítica. 2007. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001667379>. Acesso em: 15 set. 2025.

FERNANDES, Jaciara Mayara Batista; VIEIRA, Lidiane Torres; CASTELHANO, Marcos Vitor Costa. Revisão narrativa enquanto metodologia científica significativa: reflexões técnicas-formativas. REDES-Revista Educacional da Sucesso, v. 3, n. 1, p. 1-7, 2023. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/rec/article/view/223>. Acesso em: 5 nov. 2025.

FERRARI, Elenice A. de Moraes; TOYODA, Margarete Satie S.; FALEIROS, Luciane; CERUTTI, Suzete Maria. Plasticidade Neural: Relações com o Comportamento e Abordagens Experimentais. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 17, p. 187-194, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/ysvrdSJm8fSR5fTsdYjMFXM/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 mai. 2025.

FREUD, Sigmund. O inconsciente (1915). In: FREUD, Sigmund. Obras completas, v. 12: Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 73-111.

HERMANN, Isaias. Psicanálise: teoria, clínica e pesquisa. São Paulo: Escuta, 2015.

KANDEL, Eric R. A biologia e o futuro da psicanálise: um novo referencial intelectual para a psiquiatria. Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 139–165, jan./abr. [1998] 2003. [versão traduzida por Ana Paula Breda], original disponível em: <https://share.google/hHzWVzFD46dSZlQjo>. Acesso em: 28 mai. 2025.

KLEIN, Alejandro. Teoría freudiana sobre la cultura: la gran fechoría, lo ambiguo y la fraternidad. Revista Affectio Societatis, Medellín, v. 9, n. 17, p. 1–18, dez. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4207731>. Acesso em: 18 out. 2025.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. Vocabulário da psicanálise. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANTILLA, Maria Jimena. Psicanálise e neurociências: contornos difusos? Notas em torno da noção de plasticidade cerebral. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 24, n. Supl 1, p. 143-155, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/RMRBJ9JW3hMmtjKCq4M5xB/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2025.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, v. 31, 2010.

MESSIAS, A. Psicanálise e neurociências: um diálogo possível?. São Paulo: Blucher, 2022.

MORA, F. Cómo funciona el cérebro. - [edición en formato digital] - Madrid: Alianza Editorial, 2014

SILVA FILHO, Antonio Carlos Pacheco. Psicanálise e neurociências. Rev. Psiq. Clín. 30 (3):104-107, 2003. Disponível em: <https://share.google/u810gxNlpsBPvbV8y>. Acesso em: 20 nov. 2025.

REIS, Ramon; ORTEGA, Francisco. Cérebro, estresse e defesa: elementos para uma teoria neurocientífica do trauma psicológico. Psicologia USP, v. 35, p. e220033, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/nmWL7vdNLKrCr436v9FjGMq/>. Acesso em: 27 set. 2025.

ROUDINESCO, Elisabeth. Por que a psicanálise?. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SANINI, Cláudia; SANTOS, Maria Izabel dos; SATTler, Maurício. Terapia narrativa e neuroplasticidade: pensando suas conexões. Pensando Famílias, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 89–104, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2021000200019. Acesso em: 18 ago. 2025.

SCORZA, Fulvio A.; CAVALHEIRO, Esper A. Psicanálise e seu papel na plasticidade cerebral: muito mais que um simples blá, blá, blá. Rev. Psiq. Clín. 40(3):122-3, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/Rn7S7Q4P9C9NkzsM6rqndcK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2025.

José Eduardo Paraiso Razuk
Universidade Ibirapuera
jose.razuk@ibirapuera.edu.br

Teatro, A Mídia Essencial

Resumo:

O artigo analisa o teatro como mídia essencial ao longo da história ocidental, defendendo sua centralidade nos processos comunicacionais, culturais e ideológicos desde a Grécia Antiga até a contemporaneidade. Ao problematizar a visão que restringe o teatro ao campo exclusivamente artístico, o texto evidencia sua dimensão massiva, sua ampla cobertura histórica e sua capacidade singular de comunicação direta, marcada pela interação imediata entre ator e público. Além de discutir o papel do teatro como matriz estética e narrativa para mídias como cinema e televisão, o estudo enfatiza sua função política e pedagógica, destacando especialmente as contribuições do Teatro Épico e do teatro engajado no Brasil. Conclui-se que o teatro, enquanto prática estética e instrumento de persuasão e reflexão social, permanece como um meio comunicacional potente, capaz de promover conscientização crítica e transformação social.

Palavras-chave: Teatro; Comunicação; Ideologia

Abstract

This article analyzes theatre as an essential medium throughout Western history, arguing for its central role in communicational, cultural, and ideological processes from Ancient Greece to contemporary times.

By challenging the view that restricts theatre to an exclusively artistic field, the study highlights its historical mass reach, broad social coverage, and unique capacity for direct communication through immediate interaction between actors and audiences. In addition to examining theatre as an aesthetic and narrative matrix for media such as cinema and television, the text emphasizes its political and pedagogical function, particularly through Epic Theatre and politically engaged theatre in Brazil. The study concludes that theatre, as both an aesthetic practice and an instrument of persuasion and social reflection, remains a powerful communicational medium capable of fostering critical awareness and social transformation.

Keywords: Theatre; Communication; Ideology.

“O teatro é uma obra social e comunal: nunca isso foi mais verdadeiro do que na Grécia antiga. (...) A multidão reunida no Theatron não era meramente espectadora, mas participante, no sentido mais literal”

*Margot Berthold
História Mundial do Teatro.*

Veículo de cultura e entretenimento, uma das formas mais vivas e completas da comunicação e da arte, o ato teatral ao apresentar uma comunicação direta e humana, com o poder de provocar e sentir imediatamente a reação dos receptores tem atravessado os tempos como um meio de comunicação essencial. No entanto, talvez por uma interpretação um tanto equivocada, não costuma ser alvo de estudos críticos na área comunicacional, provavelmente pelo fato do teatro ser considerado um meio predominantemente artístico, destinado aos processos da comunicação dita grupal acaba, portanto, não sendo observado como um mercado ou como uma forma de comunicação massiva.

Ainda que nos estudos midiáticos da atualidade o teatro não seja interpretado como um meio de comunicação de massa, é historicamente inegável que o teatro foi o primeiro e, durante alguns séculos, o único meio de comunicação com características próximas as que no mundo contemporâneo tipificam um meio massivo.

A abrangência e popularidade do meio teatral podem ser observadas, ao longo de toda história ocidental. Na Grécia antiga, por exemplo, onde se originou o formato atual do teatro, desde o período clássico, em que as Cidades-estados tinham uma população em torno dos 100 mil habitantes, uma única apresentação teatral podia alcançar quase um quinto dessas populações. O Teatro de Dioniso, casa de espetáculos de Atenas tinha capacidade para uma

audiência de 17 mil pessoas por espetáculo, já em Tomaros, o Teatro de Dodona comportava uma plateia para 18 mil pessoas. Para a Antiguidade, mais massivo, impossível.

Abordando os aspectos mais característicos do teatro na Grécia antiga, o berço da dramaturgia ocidental, BERTOLD (2001, p. 103) nos esclarece sobre o papel destacado das peças na construção e manutenção dos movimentos culturais comunitários, em que a população das cidades-Estado participava massiva e avidamente das encenações, provavelmente, tão envolvida nas narrativas apresentadas em cena quanto os espectadores dos cinemas ou das telenovelas e séries de tv nas metrópoles da contemporaneidade.

Essa capacidade como um meio popular, iniciada na Grécia antiga não parou ali. O êxito das peças de rua no período medieval europeu, a partir do século X, feitas principalmente em praças públicas, em espetáculos religiosos patrocinados pela Igreja que utilizavam a dramaturgia como um dos principais instrumentos de propaganda, já que como veículo audiovisual, até então, o único, o Teatro tinha uma linguagem muito mais acessível, que os escritos ou as pregações e, portanto, a capacidade de atingir e impactar mais facilmente as camadas populares era notável. Ainda na Europa da idade média, além do caráter de popularidade encontramos outra importante característica que identifica uma mídia massiva, a ampla cobertura; o palco montado em carroções que se deslocavam de uma região para outra, atingindo desde as maiores cidades até os menores vilarejos com representações de comédias bufas e farsas que satirizavam a sociedade e a vida cotidiana, garantiram ao teatro o seu espaço como meio de comunicação de maior cobertura nesse período.

Esse mesmo sucesso popular, essa grande cobertura e abrangência da representação teatral também podem ser observados em outros momentos da história, como em Londres na Era Elisabetana, entre meados dos séculos XVI e XVII, período áureo do teatro de Shakespeare que entre outras tantas companhias da época, diuturnamente se apresentavam para reis, nobres e plebeus em as casas de espetáculos sempre lotadas, como também ocorreu na Veneza do período barroco, época em que a cidade possuía 14 grandes teatros funcionando regularmente e atraindo a cada noite milhares de espectadores para espetáculos de ópera, um formato de teatro musical que se tornara um fenômeno comunicacional na época e que também pode ser observado nas mais de 40 salas de espetáculos em Nova Iorque, mais propriamente localizadas, no Theatre District, na ilha de Manhattan, a área mundialmente conhecida como Broadway, uma grande tradição e um grande mercado cultural que vem desde o final do século XIX e que gera atualmente mais de um bilhão de dólares com a venda de ingressos para um público anual com mais de 10 milhões de espectadores.

Embora em algumas praças, como no caso da Broadway, os espetáculos teatrais representem um grande negócio financeiro, hoje o teatro é considerado um meio de comunicação

essencialmente artístico com uma capacidade única de resistência aos padrões e imposições comerciais e estéticas a que se submetem as outras mídias sob o controle da Indústria Cultural.

Comparado aos meios de comunicação de massa, o teatro se diferencia por oferecer um processo de comunicação grupal, com resultados diretos e imediatos na transmissão e feedback das mensagens. Em antigas análises, o crítico e pesquisador Sábato Magaldi (1962, p.261) já observava que o teatro “sobrevive graças à sua especificidade: a comunicação direta entre o ator e o público, responsável por um prazer estético ausente de qualquer outra linguagem artística.” As características de autenticidade, unicidade e originalidade presente no contato direto entre espectador e a obra de arte foi também teorizada e valorizada por Walter Benjamin (1973), através do conceito de Aura, o *hic et nunc* (aqui e agora), em que é apontada a importância da relação pessoal do receptor com a obra de arte, o chamado ‘prazer estético’ que é danificado em outras mídias em função da reprodutibilidade técnica da mensagem, que será sempre imposta nos processos comunicacionais dos meios massivos de caráter reprodutor.

Embora reconhecendo a apresentação teatral como um ato único e exclusivo, a essência artística do ato teatral sobrevive ao efêmero da representação através do texto dramaturgico, forma na qual é concebida a obra teatral que geralmente é registrada em impressos e, posteriormente, poderá ser comercializada como livro. Assim, o roteiro, um dos elementos primordiais do teatro, registrado no formato de livro tem garantido ao teatro outro aspecto importante das suas características enquanto meio de comunicação: ser o meio original gerador de adaptações e transcodificações midiáticas, principalmente para o cinema e para a televisão, mídias que histórica e frequentemente têm encontrado no teatro as histórias, os gêneros e os fundamentos estéticos para a concepção de suas linguagens e para a criação de inúmeros e importantes produtos culturais que produzem.

Da mesma forma como ocorreu com o Jornal, cujos conteúdos e formatos migraram para os meios eletrônicos como rádio, TV e mais recentemente internet, sem que haja perda da essência jornalística, o mesmo caminho migratório fez antes a dramaturgia. A peça teatral, adaptada e transcodificada para as telas de cinema e TV se tornou essencial desde o surgimento dessas mídias.

Assim, a história do sucesso comercial dos meios eletrônicos em muito está forjada no emprego dos formatos e linguagens advindas do teatro. E tanto o cinema como a TV encontraram na dramaturgia a forma e o conteúdo com que melhor seduziram e cativaram seus públicos, sedimentando assim suas existências como mídias sociais e massivas graças ao emprego de antigas fórmulas, linguagens e recursos cênicos, criados e consagrados no meio teatral.

O Teatro Político

Os meios de comunicação, como bem observaram os estudos Frankfortianos, quando empregados com a finalidade específica de manipular opiniões, são instrumentos poderosos no processo difusor da comunicação persuasiva. Nesse sentido, o teatro, historicamente tem sido um dos veículos de comunicação de maior destaque na transmissão de ideologias. Como forma mais consagrada de mimesis, no ponto de vista aristotélico, a criação artística teatral deve ser observada como instintiva obra reprodutora da realidade humana. Aristóteles, na Poética refere-se aos gêneros teatrais como sendo “imitações” das ações dos homens, entendendo-se aí as ações de alta ou baixa índole que, por sua relevância determinam o caráter e conduta humana.

A obra teatral bem realizada, segundo o grande filósofo grego, é aquela com a finalidade de causar efeitos sobre o espectador e sobre seu comportamento, já que é principalmente através da imitação que se dá o processo do julgar e do aprender.

A tragédia, por exemplo, teria que, suscitando a compaixão e o terror no público, provocar a purgação dessas emoções despertadas pelas virtudes e erros dos personagens e suas consequências sobre seus destinos. Nesse sentido, podemos atribuir ao espetáculo teatral e, conseqüentemente, à obra dramática impressa, a qualidade de ser uma representação artística de finalidade transformadora e essencialmente ideológica e assim tem sido, provavelmente, desde seu início.

A tradição do teatro ocidental aponta a Grécia no século VI a.C. como marco inicial da atividade teatral, na forma como hoje a concebemos. Sua história nos revela que o passo decisivo para seu estabelecimento e destacado crescimento dentro da cultura clássica foi a instituição pelo Estado dos concursos públicos de dramaturgia. Da análise das poucas peças desse período, que sobreviveram até nossos dias, podemos observar um caráter profundamente ideológico na criação dos textos que muitas vezes eram totalmente comprometidos com a propagação de doutrinas ou ideias. Esse caráter de instrumento crítico e manipulador do comportamento social, presente desde os primórdios do período arcaico grego, marcou toda a história do teatro no ocidente e ganhou maior relevo a partir do teatro moderno. As teorias do Teatro Épico, termo utilizado por Erwin Piscator (1968) e, posteriormente, desenvolvidas por Bertold Brecht, também conhecidas como Teatro Dialético nos exemplificam bem essa função de propagação ideológica da obra teatral moderna.

Conforme nos apresenta Patrice Pavis (1999), antes dos estudos de Brecht, há muito encontramos os elementos do drama épico na história da dramaturgia, tratavam-se sempre, porém, de aspectos técnicos ou formais, mas que não atingiam o âmbito global das peças ou

não destacavam o papel do teatro como transformador social. De forma inversa, Brecht via na forma épica uma nova possibilidade de análise da sociedade.

Para Anatol Rosenfeld (2002), as teorias fundamentadas por Brecht que aprofundaram o chamado Drama Épico foram estudadas, comentadas, revistas e reformuladas pelo teatrólogo alemão durante os quase trinta anos de sua carreira e, portanto, um resumo sobre as mesmas torna-se uma tarefa bastante complicada. No entanto, algumas das características mais determinantes podem ser apontadas.

Primeiramente, a temática em que a obra de Brecht se insere e que deve ser compreendida foi provocada pelo contexto histórico da Alemanha do final da Primeira Guerra Mundial. Uma época de uma profunda crise política e social resultante da passagem do derrotado modelo imperialista alemão para a recém-criada República de Weimar e que teve como principal consequência a ascensão do nazismo. Em contraste com o modelo autocrático e conservador alemão, na Rússia, a revolução comunista instaurava pela primeira vez no mundo um estado marxista, corrente ideológica do qual Brecht tornou-se progressivamente um adepto. A falência do modelo capitalista, a guerra e a propagação do marxismo são então os assuntos recorrentes em sua dramaturgia.

Em oposição ao gênero dramático e ao naturalismo, estilo e estética predominantes no teatro ocidental desde o final do século XIX, a proposta épica de Brecht fundamentava-se na criação de uma cena anti-ilusionista e num discurso do alcance da transformação política. Anatol Rosenfeld identifica duas razões principais da oposição de Brecht ao teatro aristotélico: a concepção marxista e o desejo de realização de um teatro que não apresente apenas relações individuais, mas principalmente os fatores sociais determinantes das relações humanas. O ato teatral tratado como um “experimento sociológico” com intuito didático de propagação ideológica.

Outro elemento importante na análise estética do teatro brechtiano é a atitude cientificista, fundamento que Brecht incorporou como um instrumento que possibilitava a construção de uma visão social crítica que pudesse incitar o engajamento dos espectadores. Em suas análises, Gerd Bornheim destaca que:

Brecht nunca abandonou a ideia da função educadora da Ciência, a par de combater qualquer recurso à irracionalidade, a começar pela religião. E o mais importante está no seguinte: não basta que o teatro transmita seus conteúdos e faça sua pedagogia calcada no estabelecimento científico da verdade; o que se busca não é apenas informar o público sobre certos conteúdos racionais, pois, bem mais do que isso, é fundamental que o próprio público encontre no teatro um lugar no qual ele aprenda a ver criticamente a sociedade. O ideal está

em fazer com que o espectador se torne, de certa forma, cientista, e que ele aprenda a ver os outros e a sociedade assim como Galileu examinava os astros, à distância, com seu telescópio.

A presença do cientificismo se desenvolve em Brecht através de duas fases marcantes. O interessante a observar neste ponto está em que Brecht retoma a seu modo os dois tipos básicos de explicação da realidade vigentes em nosso tempo. A primeira, codificada já por Aristóteles, prende-se ao esquema de causa e efeito para a elucidação dos fenômenos sociais e está fortemente presente nos textos de juventude de Brecht; e na segunda, adentrando-se progressivamente no marxismo, ele assume aos poucos uma explicação de tipo dialético, passando, assim, de uma abordagem nitidamente inferior das coisas humanas e sociais para a complexidade madura da apreensão dialética do real. Em qualquer dos dois casos, entretanto, o cientificismo se faz presente como uma espécie de fundamento de todo teatro brechtiano; (BADER, 1987, p.51)

Ainda em oposição aos ditames da “peça bem-feita” na concepção do teatro burguês, em 1928, nas notas de apresentação da Ópera dos Três Vinténs, Brecht apresentou um esquema de proposição da forma épica do fazer teatral confrontando-a com a forma tradicional do teatro dramático. O ambicioso, revolucionário e consagrado modelo brechtiano privilegiava um teatro narrativo baseado na exposição de argumentos. Colocando o espectador na condição de um observador da ação cênica, a sedução não se daria mais pela emoção, mas sim pelo raciocínio e assim, o Teatro Épico provocaria atitudes lúcidas, transformadoras e participativas como resultados da recepção do espetáculo.

No entanto, embora servindo a um objetivo didático e provocando um efeito de distanciamento nos espectadores, o espetáculo teatral épico deveria manter as características típicas do teatro como um meio de comunicação ligado ao entretenimento:

O teatro científico não precisa “emigrar do reino do agradável” e converter-se em mero “órgão de publicidade”. Mesmo didático, deve continuar plenamente teatro e, como tal, divertido, já porque “não falamos em nome da moral e sim em nome dos prejudicados”. Mas os divertimentos de épocas diversas são naturalmente diversos, conforme o convívio social dos homens. Para os filhos de uma época científica, eminentemente produtiva como a nossa, não pode existir divertimento mais produtivo que tomar uma atitude crítica em face das crônicas que narram as vicissitudes do convívio social.

Esse alegre efeito didático é suscitado por toda a estrutura épica da peça e principalmente pelo “efeito de distanciamento” (Verfremdungseffekt = efeito de estranheza, alienação), mercê do qual o espectador, começando a estranhar tantas coisas que pelo hábito se lhe afiguram familiares e por isso naturais e imutáveis, se convence da necessidade da intervenção transformadora. O que há muito tempo não muda, parece imutável. A peça deve,

portanto, caracterizar determinada situação na sua relatividade histórica, para demonstrar a sua condição passageira. A nossa própria situação, época e sociedade devem ser apresentadas como se estivessem distanciadas de nós pelo tempo histórico ou pelo espaço geográfico. Desta forma o público reconhecerá que as próprias condições sociais são apenas relativas e, como tais, fugazes e não “enviadas por Deus”. Isso é o início da crítica, Para empreender é preciso compreender. (ROSENFELD, 2002, p.151)

Sobre a teoria do Teatro Épico de Brecht e suas principais razões de oposição ao teatro tradicional, vemos a importância da motivação político-ideológica:

A segunda razão decorre do intuito didático do seu teatro, da intenção de apresentar um “palco científico” capaz de esclarecer o público sobre a sociedade e a necessidade de transformá-la. (ROSENFELD, 1977, p.150)

As apresentações teatrais como um recurso a permitir discussões e reflexões sobre a atualidade foram empregadas com grande êxito na cena teatral brasileira. O melhor exemplo desse fato são as montagens do histórico grupo teatral paulista, o Teatro de Arena, com as peças Arena conta Zumbi (1965) e Arena conta Tiradentes (1967). Esses textos de Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri tinham sua criação fortemente influenciada pelos preceitos do Teatro Épico de Bertold Brecht e sua proposta de se realizar o ato teatral como um experimento sociológico transmissor de conhecimentos com a possibilidade de causar reflexões e mudanças ideológicas no público.

Vários elementos conceituados como integrantes do Teatro Épico (também denominado Teatro Dialético, ou Teatro Político) podem ser encontrados no drama muito antes do teatro brechtiano. Segundo adverte Patrice Pavis (1999, p. 110) a passagem da concepção dramática clássica para a concepção épica não é motivada pelas condições estilísticas e sim pela proposição de uma nova análise da sociedade que interprete a relação do indivíduo em oposição a um sistema econômico opressor. Logo o fundamento principal da dramaturgia épica é o seu compromisso ideológico na área pública.

Após o advento do AI-5 e os impedimentos provocados pelos seus mecanismos de perseguição, repressão e censura toda dramaturgia de caráter político realizada no Brasil enfrenta um período trágico, como nos mostra Yan Michalski (1985). As ações repressoras conduzem o teatro engajado do país a uma total decadência, gerada por fatos como a prisão, tortura e exílio de Augusto Boal em 1971, durante o período de ensaios de Arena conta Bolívar, mais um dos textos proibidos pela ditadura.

No livro A Propaganda Política, Jean-Marie Domenach nos destaca a capacidade histórica da encenação teatral como ato de persuasão:

O teatro, cujo papel foi de grande relevo na Revolução Francesa, reencontrou durante a Revolução Bolchevista a sua eficácia como propaganda. Sketches ligeiros, adaptados aos diversos auditórios (exército, campesinato e outros), evidenciam os méritos e o futuro dos operários e camponeses revolucionários, contrastando com a torpeza dos inimigos. Farsas inspiradas no folclore são igualmente representadas com esse desígnio. Amiúde o teatro inspirou a técnica da propaganda: por exemplo, os ‘coros falados’ exigidos nas manifestações ou que serviam até para animar Hitler e Mussolini; as ‘conferências dialogadas’, em que um comparsa se encarrega, mais ou menos grosseiramente, do papel de contraditor. O espetáculo preenche uma função cada vez maior nos comícios e nos desfiles: mascarados encarnam os inimigos; veículos enfeitados representam cenas idealizadas do futuro: assiste-se até a sketches simplificados, por vezes reduzidos apenas a gestos, espécie de mímica política. (DOMENACH, 2001, cap. V)

Nélson Jahr Garcia (2001) em *Propaganda: Ideologia e Manipulação*, indo ao encontro dos estudos de Domenach, também nos apresenta exemplos semelhantes dessa função ideológica teatral e afirma que o teatro teve destaque na difusão dos ideais revolucionários, tanto na Revolução Francesa como na preparação da Revolução Russa, e que no Brasil, o teatro é muito empregado como um meio de contestação e crítica de valores e costumes vigentes.

O valor do teatro na conscientização popular tem sido observado ao longo de sua trajetória. É, indiscutivelmente, um poderoso veículo quando se trata da divulgação e transmissão de ideias, tanto quanto uma obra literária, ou até mais, já que possui a fluidez e a força da oralidade, o jogo atraente da interpretação dos atores e o envolvimento provocado pelas cenas, músicas, sons e luzes.

Vários outros aspectos contribuem ainda nesse sentido: a tradição como veículo formador de opinião que percorre toda a história da dramaturgia ocidental; o reconhecimento social desse papel educador da obra teatral que, ao revelar comportamentos humanos e apresentar no correr da narrativa um julgamento, muitas vezes subliminar, mas sempre presente, sobre a conduta dos personagens, resulta numa atitude reflexiva dos espectadores.

Outro aspecto que impressiona na observação da capacidade persuasiva do teatro é a reação emocional do público que pode, algumas vezes, ser despertada no ato teatral – a catarse ou catársis, como citada por alguns autores. Alvo de diversos estudos e várias interpretações, em seu sentido teatral o termo representa um efeito moral e purificador provocado no público durante uma encenação. Conceito primeiramente teorizado por Aristóteles, numa referência à finalidade e a consequência da tragédia grega clássica, em que as situações de intensidade e violência extremadas vividas pelos heróis provocariam sentimentos de terror

e compaixão nos espectadores, causando-lhes sensações de alívio ou purgação desses sentimentos, num ato de transcendência com a capacidade de purificar seus espíritos.

No Brasil, o teatro já nasceu num contexto de propagação ideológica conforme nos mostra Mario Cacciaglia (1986) ao afirmar que os jesuítas favoreciam amplamente o gosto dos índios pelo canto, pela dança, mímica e oratória, valendo-se também de seus modos e costumes para criar e enriquecer uma produção teatral com finalidade de catequese.

Essa instrumentalização do ato teatral como meio de contestação ou modificação de valores e transmissão de ideias tem se desenvolvido bastante e pontuado diversos e grandes momentos da nossa dramaturgia, atingindo os nossos dias e nossos melhores e mais consagrados autores, como bem exemplificam os nomes de Dias Gomes, Plínio Marcos, Paulo Pontes, Oduvaldo Vianna Filho, Jorge Andrade, Chico Buarque, Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal que com suas obras teatrais tanto contribuíram na construção de uma visão crítica libertária que foi fundamental na história da democracia de nosso país.

Referências

ADORNO, Teodor W. A Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel (org). Comunicação e Indústria Cultural. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

ARISTÓFANES. A Revolução das Mulheres e A Greve do Sexo. Trad. e Adap. Mário da Gama Kury. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ARISTÓTELES. Poética. Trad. de Eudoro de Souza. Porto Alegre: Globo, 1966.

AVERBUCK, Lígia (org.) Literatura em tempo de cultura de massa. São Paulo: Editora Nobel, 1984.

BADER, Wolfgang. (org.) Brecht no Brasil: experiências e influências. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BERLO, David K. O Processo da Comunicação. Rio de Janeiro: fundo Cultural, 1960.

BENJAMIN, Walter. Discursos interrompidos I e II - A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. Madrid: Taurus, 1973.

BERTHOLD, Margot. História Mundial do Teatro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRANDÃO, Junito de Souza. Teatro Grego: Tragédia e Comédia. Petrópolis: Vozes, 1984.

CANDIDO, Antonio; Literatura e Sociedade. Teoria e Crítica Literária. São Paulo: Ouro sobre o Azul 2010.

_____. ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida & GOMES, Paulo Emilio Salles. A Personagem de Ficção. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CACCIAGLIA, Mario. Pequena História do Teatro Brasileiro. São Paulo: EDUSP, 1986.

CAFEZEIRO, Edwaldo. GADELHA, Carmem. História do Teatro Brasileiro. Um percurso de Anchieta a Nelson Rodrigues. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: UDUERJ: FUNARTE, 1996

COHN, Gabriel (org). Comunicação e Indústria Cultural. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

COSTA, Cristina. Censura em Cena: Teatro e censura no Brasil. Arquivo Miroel Silveira. São Paulo: EDUSP, FAPESP, Imprensa Oficial, 2006.

COSTA, Iná Camargo. A hora do teatro épico no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Brecht e o Teatro Épico. (palestra proferida em 03/05/2005).

Disponível em: < <http://ciaateliedasartes.com.br/ARTIGOS/Dialogos%20com%20Brecht%20-%20Ina%20Camargo%20Costa.pdf> > Acesso em: 28/02/2012.

COTRIN, Gilberto. História Global. Brasil e Geral. São Paulo: Saraiva, 2005.

DOMENACH, Jean-Marie. A Propaganda Política. EBooksBrasil.com./Ridendo Castigat Mores. 2001

GARCIA, Miliandre. Da resistência à desobediência: Augusto Boal e a 1ª Feira Paulista de Opinião (1968). Varia Historia, Belo Horizonte, vol. 32, n. 59, p. 357-398, mai/ago 2016.

GARCIA, Néelson Jahr. O que é propaganda ideológica. São Paulo: Brasiliense, 1982.

HESSEL, Lothar & RAEDERS, Georges. O Teatro Jesuítico no Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 1972.

_____. O teatro no Brasil, da Colônia à Regência. Porto Alegre: UFRGS, 1974.

_____. O teatro no Brasil, sob D. Pedro II. Porto Alegre: UFRGS, 1979.

LE BOM, Gustave. As opiniões e as crenças. EBooksBrasil.com

LESKY, Albin. A Tragédia Grega. São Paulo: Perspectiva. 1976.

LIMA, Luiz Costa (Org.) – Teoria da Cultura de Massa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MAGALDI, Sábato. Iniciação ao Teatro. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Panorama do Teatro Brasileiro. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / DAC / FUNARTE / Serviço Nacional de Teatro. 1962.

MERTON, Robert K. Sociologia, Teoria e Estrutura. São Paulo, Mestre Jou, 1970.

-----MERTON, Robert K. & LAZARSFELD, Paul. Comunicação de Massa, Gosto Popular e a Organização da Ação Social. In: LIMA, Luiz Costa (org). Teoria da Cultura de Massa, 4ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990, pp.101-127.

MICHALSKI, Yan. O palco amordaçado: 15 anos de censura teatral no Brasil. Rio de Janeiro: Coleção Depoimentos, 1979.

_____. O teatro sob pressão: uma frente de resistência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MOSTAÇO, Edélcio. Teatro e Política – Arena, Oficina, Opinião. São Paulo: Proposta, 1982.

ORTIZ, Renato. Sociedade e Cultura. In: SACHS, Ignacy, WILHEM Jorge, PINHEIRO, Paulo Sérgio (orgs.) Brasil um século de transformações. São Paulo: Cia das Letras, 2001

_____. A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PAVIS, Patrice. Dicionário de Teatro. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEIXOTO, Fernando. Brecht: uma introdução ao Teatro Dialético. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. Teatro em Pedacos. São Paulo: Hucitec, 1989.

PIGNARRE, Robert. História do Teatro. Portugal: Publicações Europa-América, 1979.

PISCATOR, Erwin. Teatro Político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

PORTO, Joyce Teixeira & NUNES, Marisa (orgs.) Teatro de Arena. Coleção Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 2008.

PRADO, Décio de Almeida. Apresentação do Teatro Brasileiro Moderno. São Paulo: Martins Fontes, 1956.

RAZUK, Eduardo. Um teatro em nome da liberdade: um estudo sobre a dramaturgia de Chico Buarque e suas relações midiáticas. Tese de Doutorado. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2012.

_____. Dramaturgia em transposição: um estudo sobre Senhora dos Afogados de Nelson Rodrigues. Dissertação de mestrado. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2003.

REIMÃO, Sandra. Repressão e Resistência: Censura a livros na ditadura militar. São Paulo: EDUSP, FAPESP, 2011.

_____. Livros e televisão: Correlações. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

RIDENTI, Marcelo. Em busca do povo brasileiro – artistas da revolução, do CPC à era da TV. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. Cultura e política nos anos 1970: o fim do ciclo das vanguardas no Brasil. Brasa – Brazilian Studies Association. In: <www.brasa.org/_sitemason/files/kxT4dO/Ridenti%20Marcelo.doc> Acesso em 25/01/2012

ROSENFELD, Anatol. Teatro Moderno. São Paulo: Perspectiva, 1977.

_____. O Teatro Épico. São Paulo: Perspectiva, 2002.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence Samuel e COOK, Stuart Wellford, Métodos de pesquisa nas relações sociais. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987. 2v.

SODRÉ, Nelson Werneck. Síntese da História da Cultura Brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1970.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. Dicionário de Teatro. Porto alegre: L&PM, 1987.

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 31 – Janeiro/Junho de 2026

Páginas 67 a 73

Vinícius Lino Rocha
Universidade Ibirapuera
vinnyrocha95@gmail.com

Bruno Gomes Pereira
Universidade Ibirapuera
bruno.pereira@ibirapuera.edu.br

Diego Moreira
Universidade Ibirapuera
diego.moreira@ibirapuera.edu.br

Artes Indígenas Brasileiras: Um Panorama Introdutório

Resumo:

Este artigo tem como objetivo discutir alguns conceitos fundamentais acerca das artes indígenas brasileiras a partir do olhar multicultural. A fundamentação teórica está alojada no campo dos estudos culturais indígenas, com foco nas pesquisas sobre arte indígena. A metodologia é de natureza bibliográfica, uma vez que procuramos colocar diferentes autores para dialogar teoricamente, o que tornou a discussão sobre o objeto pesquisado mais complexa. Menospreza essas manifestações culturais equivale a apagar uma parte da história do Brasil e a perpetuar uma visão estereotipada e eurocêntrica da cultura brasileira. Isso porque essas manifestações artísticas não existem em um vácuo, estando intrinsecamente ligadas à história de suas comunidades, à preservação ambiental e à resistência cultural. Logo, é preciso valorizar essas formas de expressão artística e reconhecer a contribuição inestimável dos povos indígenas para a identidade nacional, promovendo um futuro mais inclusivo, sustentável e culturalmente enriquecedor.

Palavras-chave: Artes Indígenas; Cultura; Meio Ambiente. Sustentabilidade; Valorização.

ABSTRACT

This article aims to discuss some fundamental concepts about Brazilian indigenous arts from a multicultural perspective. The theoretical foundation is housed in the field of indigenous cultural studies, focusing on research on indigenous art. The methodology is bibliographic in nature, as we seek to bring different authors into dialogue theoretically, which made the discussion about the researched object more complex. Disparaging these cultural manifestations is equivalent to erasing a part of Brazil's history and perpetuating a stereotypical and Eurocentric view of Brazilian culture. This is because these artistic manifestations do not exist in a vacuum, being intrinsically linked to the history of their communities, environmental preservation and cultural resistance. Therefore, it is necessary to value these forms of artistic expression and recognize the invaluable contribution of indigenous peoples to national identity, promoting a more inclusive, sustainable and culturally enriching future.

Keywords: Indigenous Arts; Culture; Environment. Sustainability; Valuation.

1 INTRODUÇÃO

As artes indígenas brasileiras representam um legado cultural inestimável que remonta a tempos imemoriais. No entanto, essas expressões artísticas, muitas vezes relegadas à marginalidade e à invisibilidade, enfrentam desafios substanciais de preservação e reconhecimento em um mundo em constante evolução. Esta discussão se propõe a problematizar a situação das artes indígenas brasileiras, analisando suas complexidades e desafios atuais. O objetivo deste artigo é discutir alguns conceitos fundamentais acerca das artes indígenas brasileiras a partir do olhar multicultural.

A questão central que nos impulsiona é a seguinte: por que as artes indígenas brasileiras são, muitas vezes, relegadas ao anonimato ou simplificadas a souvenirs turísticos? Para responder a esta pergunta, é preciso analisar criticamente as dinâmicas históricas, sociais e econômicas que moldaram a percepção das artes indígenas ao longo do tempo. A colonização, o impacto da globalização e a escassez de recursos têm contribuído para a marginalização dessas manifestações culturais.

Esta abordagem se justifica pela necessidade urgente de reconhecer as contribuições significativas das artes indígenas para a riqueza do patrimônio cultural do Brasil. Ao compreendermos a profundidade e a diversidade dessas expressões artísticas, podemos não apenas resgatar a história de povos ancestrais, mas também promover um diálogo intercultural que fortalece a coesão social e a compreensão mútua. Este artigo, por sua vez,

acaba contribuindo para a construção de pontes entre diferentes culturas e estimulando a preservação e revitalização das tradições indígenas.

A relevância deste tema transcende as fronteiras culturais. À medida em que o mundo enfrenta desafios de preservação ambiental e de valorização das culturas autóctones, a valorização das artes indígenas torna-se crucial. Por meio da apreciação e proteção dessas formas de expressão, podemos aprender a respeitar e a preservar o meio ambiente e a diversidade cultural que são parte essencial da herança da humanidade.

Em síntese, é fundamental explorar a fundo as artes indígenas brasileiras e trabalhar em direção à sua integração e reconhecimento no cenário cultural contemporâneo, assegurando que elas permaneçam vivas e prosperem para as gerações futuras.

2 CARACTERIZANDO ALGUMAS PESQUISAS SOBRE ARTES INDÍGENAS NO BRASIL

O Brasil, um país vasto em sua extensão territorial e riquíssimo em diversidade étnica e cultural, abriga mais de 260 povos indígenas, cada um deles trazendo consigo uma riqueza cultural única. Essa riqueza se manifesta de maneira magnífica através das artes indígenas, uma herança ancestral que evoca histórias, tradições e uma profunda conexão com a natureza. No entanto, a triste realidade é que essas formas de expressão artística, muitas vezes, encontram-se à margem, enfrentando uma batalha silenciosa pela sobrevivência e pelo reconhecimento no panorama cultural contemporâneo (Guitarra, 2023)

A problemática que enfrentam as artes indígenas brasileiras é multifacetada e complexa. O cerne do problema reside na escassez de reconhecimento e valorização dessas manifestações culturais. Quando a sociedade contemporânea pensa em arte, frequentemente direciona sua atenção para os grandes nomes da pintura, escultura e música ocidentais, relegando as artes indígenas a um segundo plano. Entretanto, isso reflete uma visão limitada e muitas vezes etnocêntrica daquilo que constitui a verdadeira riqueza artística e cultural de uma nação. Uma contribuição recente nesse tema é destacada por Jesus (2022):

Afinal, o que é arte indígena? Artesanato, artefato, arte indígena contemporânea. O processo de hibridação entre os fazeres autóctones e elementos oriundos dos não indígenas devem ser considerados para se pensar a existência de uma definição de arte, se é que conseguiremos chegar a um termo em comum. Pode-se realizar essa problematização por diferentes perspectivas, entre elas as dos campos das economias, da mídia, das disciplinas de arte (Jesus, 2022, p.6).

A profundidade das artes indígenas vai além da simples expressão artística. Elas são uma parte intrínseca da cosmovisão dos povos indígenas, desempenhando papéis multifacetados que vão desde a comunicação até a preservação da história e a conexão com o divino. Por exemplo, a prática da pintura corporal não é meramente estética, mas um modo de contar histórias, representar a identidade tribal e servir como símbolo de proteção espiritual. São narrativas visuais que traçam a continuidade das comunidades indígenas ao longo do tempo.

A arte plumária, por sua vez, é uma das formas mais espetaculares de expressão artística indígena. Os povos indígenas brasileiros habilmente utilizam penas de aves da região para criar cocares, mantos e ornamentos elaborados. Cada pena é selecionada com cuidado e disposta de acordo com padrões tradicionais que carregam significados profundos. Essas obras não são apenas um testemunho da habilidade manual, mas também uma forma de comunicar a identidade e a espiritualidade dos povos indígenas. A preservação da tradição da arte plumária é fundamental, uma vez que a aquisição de penas de aves é submetida a regulamentações estritas devido à preocupação com a preservação das espécies. Neste contexto, a valorização dessa prática ganha uma dimensão ainda mais crítica.

A relevância desse tema transcende as barreiras culturais. Em um momento em que o mundo enfrenta desafios críticos de preservação ambiental e valorização das culturas autóctones, as lições das artes indígenas tornam-se de grande importância. A visão de mundo dos povos indígenas, que enfatiza o respeito pela natureza e a sustentabilidade, oferece valiosas contribuições para a nossa compreensão das questões ambientais. À medida em que a sociedade global lida com os desafios da mudança climática e da perda de biodiversidade, as tradições indígenas que valorizam a harmonia com a natureza assumem um significado especial. São diferentes tipos de arte que esse cenário destaca, que são marcantes, na pesquisa do projeto Amoreira Comunicação - Narrativas Ancestrais (2022) se destaca:

A arte indígena, os múltiplos cinemas e a literatura indígena foram identificados como ‘marcas muito fortes’, ‘que mudaram a cena cultural do país nesta última década (...) As expressões artísticas dos povos indígenas foram descritas como ‘um universo vasto, complexo, antiquíssimo de produção de sentido’ e como um ‘poderoso antídoto contra as muitas crises que estamos vivendo, incluindo a crise de imaginação (Amoreira Comunicação, 2022, p. 35).

Além disso, a preservação e valorização das artes indígenas não é apenas uma questão de justiça cultural, mas também de inclusão social e reconhecimento das contribuições dos povos indígenas para a identidade nacional. Negligenciar ou menosprezar essas manifestações culturais equivale a apagar uma parte da história do Brasil e a perpetuar uma visão estereotipada e eurocêntrica da cultura brasileira.

É imperativo que reconheçamos e valorizemos a importância das artes indígenas brasileiras como um patrimônio cultural de valor inestimável, uma janela para a diversidade cultural e uma fonte de sabedoria ambiental. Ao explorar e celebrar essas formas de expressão artística, podemos não apenas resgatar narrativas silenciadas, mas também aprender com as lições que elas nos oferecem. Esse reconhecimento e respeito pela riqueza das artes indígenas não só enriquecem nossa compreensão da cultura, da história e da natureza, mas também podem nos guiar em direção a um futuro mais inclusivo, sustentável e culturalmente enriquecedor (FUNAI, 2008).

Nas Artes Indígenas Brasileiras, é fundamental abordar a importância das artes como um veículo de comunicação que transcende barreiras linguísticas. As diferentes manifestações artísticas, como a pintura corporal, a arte plumária e a cerâmica, têm sido usadas ao longo das gerações para transmitir histórias, rituais, conhecimentos e crenças. Essas formas de expressão tornam-se uma linguagem visual que conecta os povos indígenas com suas raízes, suas tradições e com as gerações futuras.

Além disso, as artes indígenas não existem em um vácuo, mas estão intrinsecamente ligadas à história de suas comunidades. Cada pintura, escultura ou adorno conta uma história, muitas vezes revelando eventos importantes, como celebrações, rituais, guerras ou encontros interculturais. Ao estudar essas obras de arte, podemos aprender sobre a história e a evolução dessas comunidades ao longo do tempo, desvendando eventos que muitas vezes não foram registrados nos livros de história convencionais (Lagrou, 2009).

Outro aspecto relevante é a importância dessas manifestações culturais no contexto contemporâneo. À medida em que as comunidades indígenas enfrentam desafios significativos, como o desmatamento, a perda de terras e a ameaça de extinção de culturas, as artes indígenas desempenham um papel vital na resistência e na preservação da identidade. Elas representam uma forma de resistência cultural, na qual os povos indígenas reafirmam sua existência e seus direitos por meio da expressão artística (Silva, 2018).

Além disso, as artes indígenas brasileiras oferecem uma visão única da relação entre a humanidade e a natureza. Muitas das representações artísticas são inspiradas em elementos da flora e da fauna locais, demonstrando uma profunda conexão espiritual com o ambiente natural. Em um momento em que a conservação do meio ambiente é uma preocupação global, as lições de respeito pela natureza contidas nessas expressões culturais são inestimáveis.

Para que a valorização das artes indígenas seja eficaz, é essencial promover parcerias e iniciativas que envolvam as comunidades indígenas no processo de preservação e promoção de suas tradições artísticas. Isso não apenas respeita a autonomia das comunidades, mas também ajuda a garantir que as práticas culturais permaneçam autênticas e relevantes em

um mundo em constante transformação. Portanto, “o respeito aos conhecimentos, às culturas e às práticas tradicionais indígenas contribui para o desenvolvimento sustentável e equitativo e para a gestão adequada do meio ambiente” (UNESCO, 2020, s/p).

Em resumo, o tema das Artes Indígenas Brasileiras é muito mais do que uma simples exploração estética ou histórica. É uma janela para a riqueza da cultura, da história e da relação do homem com a natureza. Valorizar essas manifestações culturais é reconhecer a contribuição dos povos indígenas para a identidade nacional, bem como uma forma de preservar lições importantes para um futuro mais inclusivo, sustentável e culturalmente enriquecedor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo das artes indígenas brasileiras é uma riqueza cultural que brota das raízes de mais de 260 povos indígenas que habitam esse vasto país. No entanto, enfrenta desafios cruciais que refletem a lacuna de reconhecimento e valorização em nosso panorama cultural contemporâneo. O cerne da questão reside na necessidade premente de transcender a visão limitada e etnocêntrica da arte, que muitas vezes relega as manifestações indígenas a um segundo plano.

As artes indígenas vão além da estética, mergulhando profundamente na cosmovisão dos povos indígenas, desempenhando múltiplos papéis, desde a comunicação até a preservação da história e a conexão espiritual. Cada pincelada de pintura corporal, cada disposição cuidadosa das penas em um cocar ou ornamento, é uma narrativa viva, uma expressão da identidade tribal e da espiritualidade.

Num mundo marcado por desafios ambientais críticos e pela valorização das culturas autóctones, as lições das artes indígenas se tornam um farol. A visão de mundo desses povos, que reverbera o respeito pela natureza e a sustentabilidade, oferece valiosas contribuições para nossa compreensão das questões ambientais, especialmente no contexto atual de mudanças climáticas e perda de biodiversidade.

Além do aspecto cultural, o reconhecimento e a valorização das artes indígenas transcendem para um imperativo de justiça e inclusão social, bem como o reconhecimento das contribuições significativas dos povos indígenas para a identidade nacional. Ignorar ou menosprezar essas manifestações culturais é negar uma parte da rica história do Brasil e perpetuar uma visão estereotipada e eurocêntrica da cultura brasileira.

Portanto, é de extrema importância que reconheçamos e valorizemos as Artes Indígenas Brasileiras como um patrimônio cultural inestimável, uma janela para a diversidade cultural e uma fonte de sabedoria ambiental. Celebrar essas formas de expressão artística não apenas resgata narrativas silenciadas, mas também nos guia em direção a um futuro mais inclusivo, sustentável e culturalmente enriquecedor. Ao fazê-lo, promovemos a preservação da herança indígena e a construção de uma sociedade mais consciente e harmoniosa, onde a diversidade é enaltecida como um dos maiores ativos nacionais.

REFERÊNCIAS

AMOREIRA COMUNICAÇÃO. Povos Indígenas E Comunidades Tradicionais. 2022. Disponível em: <https://www.amoreira.info/narrativasancestrais/12-arte-cultura-e-entretenimento>. Acesso em 24 out.2023.

FUNAI – Legislação Indigenista. 2008. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/LEGISLACAO_INDIGENISTA/Legislacao-Fundamental/ONU-13-09-2007.pdf. Acessado em 24 out. 2023.

GUIARRA, Paloma. Povos indígenas no Brasil. Mundo Educação. 2023. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/a-populacao-indigena-no-brasil.htm>. Acesso em 24 out.2023.

JESUS, Naine Terena de. Arte Indígena no Brasil: midiaticização, apagamentos e rito de passagem. 1ªed. Cuiabá, MT. Oráculo Comunicação, Educação e Cultura, 2022.

LAGROU, Elis, 1963 - Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C / Arte, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/12902350/Arte_ind%C3%ADgena_no_Brasil. Acesso em 24 out. 2023.

SILVA, Elizangela Cardoso de Araújo. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. Serv. Soc., São Paulo, v. 1, n. 133, 2018, p. 480-500.

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 31 – Janeiro/Junho de 2026

Páginas 75 a 96

Ana Paula Oliveira Teixeira
Universidade Ibirapuera
anapaulaot.ot@gmail.com

Maristela Gonçalves Soares
Universidade Ibirapuera
maristelagoncalves808@gmail.com

Gabriela Lima Lisboa
Universidade Ibirapuera
gabislima9@gmail.com

Camila Soares
Universidade Ibirapuera
camila.soares@ibirapuera.edu.br

Luciana Nery Franco Campos
Universidade Ibirapuera
luciana.campos@ibirapuera.edu.br

A Importância da Relação Família-Escola no Desenvolvimento do Aluno na Educação Básica

Resumo:

A relação entre família e escola constitui um dos pilares para a promoção de uma educação de qualidade e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Nos últimos anos, as transformações sociais e tecnológicas têm exigido novas formas de interação entre escola e família, sobretudo diante dos desafios impostos pela pandemia de Covid-19 que evidenciou a importância dessa parceria para a continuidade do processo educativo. O fortalecimento dessa parceria favorece não apenas o desempenho acadêmico, mas também os aspectos emocionais e sociais, contemplando desde bebês, crianças, adolescentes e o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Considerando que a família representa o primeiro espaço de socialização e a escola contribui para a formação crítica e cidadã, torna-se fundamental discutir estratégias que ampliem a participação familiar no cotidiano escolar. Instâncias como Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis e Reuniões de País e Representantes de Classe, se destacam como instrumentos democráticos para promover essa aproximação, incluindo também a tecnologia como ferramenta primordial para o avanço dessa relação.

Fundamentado nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9.394/96), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em livros e artigos bibliográficos, busca compreender como essa parceria pode fortalecer o processo educativo. Assim, pretende contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas voltadas à formação de sujeitos críticos participativos e conscientes de seu papel na sociedade. Além disso, a pesquisa reforça a necessidade de fortalecer o vínculo entre escola, família e comunidade como elemento essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática. A efetivação dessa parceria contribui para o desenvolvimento de uma cultura escolar baseada no diálogo, na corresponsabilidade e no respeito mútuo, evidenciando que o envolvimento familiar não deve ser visto apenas como apoio às atividades escolares, mas como parte integrante do projeto pedagógico, favorecendo aprendizagens significativas e o pleno exercício da cidadania.

Palavras-chave: Família. Escola. Alunos.

ABSTRACT

The relationship between family and school is one of the pillars for promoting quality education and the holistic development of students. In recent years, social and technological transformations have demanded new forms of interaction between schools and families, especially in light of the challenges posed by the Covid-19 pandemic, which highlighted the importance of this partnership for the continuity of the educational process. Strengthening this collaboration benefits not only academic performance but also emotional and social aspects, encompassing infants, children, adolescents, and students in Youth and Adult Education (EJA). Considering that the family represents the first space of socialization and the school contributes to critical and civic formation, it becomes essential to discuss strategies that expand family participation in school life. Instances such as School Councils, Parent-Teacher Associations, Student Unions, and Class Representative Meetings stand out as democratic instruments to foster this connection, with technology also serving as a key tool to advance this relationship. Grounded in the principles of the National Education Guidelines and Framework Law (LDB No. 9.394/96), the National Common Curricular Base (BNCC), and supported by books and academic articles, this research seeks to understand how this partnership can strengthen the educational process. It aims to contribute to the development of collaborative pedagogical practices focused on forming critical, participatory individuals who are aware of their role in society. Furthermore, the study reinforces the need to strengthen the bond between school, family, and community as an essential element in building a more inclusive and democratic education. The realization of this partnership contributes to the development of a school culture based on dialogue, shared responsibility, and mutual respect, emphasizing that family involvement should not be seen merely as

support for school activities, but as an integral part of the pedagogical project, fostering meaningful learning and the full exercise of citizenship.

Keywords: Family. School. Students

1. INTRODUÇÃO

A Relação entre Família e Escola tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade e para o pleno desenvolvimento dos estudantes. Estabelecer uma parceria sólida entre essas duas instituições é essencial para garantir que o processo de aprendizagem ocorra de forma significativa, considerando as diversas dimensões que compõem a formação do indivíduo. Sabe-se que a aproximação entre família e escola favorece não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e social das crianças, adolescentes, bebês e especialmente público da EJA.

A escolha do tema “Relação Família-Escola” se justifica pela crescente necessidade de fortalecer os laços entre esses dois espaços formativos, reconhecendo que ambos desempenham papéis complementares e indispensáveis na educação dos alunos. A família é o primeiro ambiente de socialização e de transmissão de valores, enquanto a escola contribuiu com a formação acadêmica, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção da cidadania.

Principais funções da família é educar para a vida em sociedade (valores, respeito, empatia e responsabilidade), dar amor, afeto, segurança emocional, ensinar noções básicas de convivência, limite, respeito, cabe a família também cuidar da saúde, alimentação e bem-estar, acompanhando e apoiando a vida dos filhos.

Principais funções da escola é ensinar conteúdos formais, promover desenvolvimento intelectual e crítico, estimular a socialização, trabalhar regras de convivência e cidadania e preparar para o mundo do trabalho e sociedade.

As funções da família e da escola se complementam. A família forma a base emocional e ética e a escola complementa com conhecimento e preparação para a vida em sociedade.

Nesse sentido, discutir e aprofundar essa temática é de extrema relevância acadêmica, pois permite refletir sobre práticas que favoreçam a participação efetiva das famílias no cotidiano escolar, incentivando a corresponsabilidade na trajetória educativa dos estudantes. Além disso, é fundamental destacar o papel dos colegiados escolares, como: Conselho escolar, Associação de Pais e Mestres (APM), Grêmio Estudantil, Reunião de Pais e Representantes

de Classe, como instâncias democráticas que promovem a participação da comunidade no processo de gestão e tomada de decisões pedagógicas e administrativas.

Outra maneira de unir esses grupos é o uso da tecnologia, que cada dia passa a ser usada como ferramenta importante na interação família-escola. E tem surtido efeito positivo para o avanço nessa relação.

Assim, este trabalho, fundamentado no livro, *Conselhos Escolares, gestão democrática e qualidade de ensino*, da Maria de Fátima Magalhães de Lima, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC Rio (2016) e demais autores, tem como proposta compreender as dinâmicas que envolvem a relação família-escola, evidenciando sua relevância, os desafios enfrentados e as possibilidades de fortalecimento dessa parceria, além de documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Constituição Federal de 1988.

A ideia é contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais colaborativas, participativas e alinhadas à formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na transformação social.

2. SÍNTESE DA BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

2.1 Família

A família é o berço onde cresce a nossa visão de mundo. Ela é a primeira escola da vida, onde se aprende a amar, a respeitar e a se relacionar com os outros. A forma como, os integrantes dessa instituição, doravante alunos, são criados e educados em casa, influencia profundamente a maneira como se enxerga o mundo e como se posicionam nele, refletindo a origem e o seu lugar na sociedade.

A família é um conceito que pode ser entendido de muitas maneiras diferentes. Para alguns, é uma questão de laços de sangue, enquanto para outros, é uma questão de amor, cuidado e compartilhamento de uma vida juntos. Pode ser formada por pais e filhos, avós e netos, irmãos e irmãs, ou até mesmo por amigos que se tornam como uma família. O importante é que seja um espaço de amor, apoio e aceitação mútua.

Ainda conceituando família, pode-se dizer que é um refúgio de amor e conexão, onde as pessoas se unem em uma teia de relações profundas e significativas. É um lugar onde as gerações se encontram, compartilhando histórias, tradições e valores, onde laços de afeto e confiança são fortalecidos.

A Constituição Federal de 1988, artigo 226, inciso 3º e 4º, define a entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

Nos dias atuais, as famílias têm uma rica variedade, diversidade. Existem elas de todas as cores, culturas e estilos de vida. Há famílias compostas por pais de mais diferentes origens, com pais do mesmo sexo, famílias adotivas, família mista, cada uma delas é única e especial, com sua própria história e tradições.

A família é vista como primeiro espaço de aprendizado na vida de uma pessoa, tem um papel fundamental na maneira como ela se conecta com o mundo, sendo influenciada pela sua posição na sociedade. Fora do ambiente familiar, a escola costuma ser o primeiro grupo social do qual a criança pertence.

Embora a discussão sobre o que é família esteja crescendo, ainda não consegue encontrar uma definição que todos os estudiosos, instituições governamentais e sociedade como um todo, concordem.

Ainda que não haja um consenso total sobre o que define uma família, é importante focar nas definições que incluem os aspectos básicos e fundamentais do que pode ser considerado família. Essas características são importantes para conduzir estudos e pesquisas que reflitam as complexas relações humanas. Neste contexto é interessante pensar na intimidade que os membros dessa relação compartilham (BRASIL 1988).

2.2 Escola

A Escola configura-se como uma instituição adaptável, que responde a diferentes realidades sociais e momentos históricos. É fruto de um processo coletivo construído ao longo de uma complexa trajetória de transformações sociais.

A Escola, ao longo de sua história de implantação como instituição social, exerceu um papel fundamental na constituição das identidades dos sujeitos. Longe de ser um espaço neutro, ela se insere em contextos culturais, sociais, refletindo e reproduzindo seus valores. No espaço escolar, estabelecem-se relações de convivência social que refletem, de forma direta, os valores e atitudes cultivados na sociedade. Essas relações são permeadas tanto por práticas de tolerância quanto de intolerância, que influenciam a maneira como os indivíduos e os grupos se posicionam diante das diferenças.

Quando prevalece o respeito mútuo, a escola torna-se um ambiente propício ao diálogo, à cooperação e à construção de vínculos que ultrapassam o espaço físico, contribuindo para a humanização da vida em sociedade. Para Tardif, a escola é:

A escola é um lugar organizado, espacial e socialmente separado de outros espaços cotidianos. Possui características organizacionais próprias que influenciam quem dela faz parte. É um lugar produto de convenções que se traduz em rotinas relativamente estáveis através do tempo (Tardif, 2005, apud Lima, 2020).

A Escola, além de seu papel na formação cidadã e na promoção da convivência social, cumpre também a função de preparar os indivíduos para o mundo do trabalho. Ainda que os alunos não se preocupem com isso, as representações cotidianas estão presentes em suas vidas. Ideia como “se tornar alguém” ou “vencer na vida”, estão ligadas à necessidade de ir à escola. Atualmente, uma das principais atribuições da escola é preparar seus sujeitos para enfrentar e superar os desafios de um mundo marcado por rápidas transformações e conflitos interpessoais, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Para além de sua função formativa, a escola se destaca entre os demais espaços de socialização por sua capacidade de analisar e mediar as diversas influências culturais que incidem sobre as novas gerações, conferindo-lhe identidade própria e relativa autonomia nesse processo.

Portanto, compreende-se que uma das funções do processo de socialização escolar é formar o cidadão para a inclusão e a participação ativa na vida pública, reconhecendo e lidando com as contradições inerentes às sociedades contemporâneas (LOPES, 2020).

Etapas de ensino	Faixa-etária	Objetivos BNCC
Creche	0 à 3 anos (não obrigatório)	Desenvolver vínculos afetivos; Explorar o corpo e o movimento; Brincar e imaginar; Conhecer o ambiente.
Pré-escola	4 e 5 anos	Conviver; Brincar; Explorar; Expressar-se; Conhecer-se; Participar.
EFAI	6 à 10 anos	Ler, escrever e se comunicar; Resolver problemas.

EFAF	11 à 14 anos	Desenvolver competências gerais; Aprofundar conhecimentos; Promover a interdisciplinaridade; valorizar a diversidade cultural e social; Estimular o protagonismo juvenil; Preparar para o exercício da cidadania, Desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais.
Ensino médio	15 à 17 anos	Desenvolver competência e habilidades essenciais; Garantir a formação integral dos estudantes; Aprofundar os conhecimentos das áreas do conhecimento; Promover a flexibilidade curricular; Preparar para a vida cidadã; o mundo do trabalho e o ensino superior; valorizar a diversidade e a equidade, Incentivar o uso ético e crítico das tecnologias digitais.

2.3 Relação Família-Escola

A diferença entre os ambientes familiar e escolar pode criar barreiras para a colaboração entre eles. Para superar isso é importante fornecer informações claras, objetivas e conceitos básicos sobre o desenvolvimento e evolução dos filhos, de maneira que os pais possam entender e se envolver mais facilmente. No entanto, essas diferenças não devem ser um obstáculo para a colaboração e o estabelecimento de laços entre a família e a escola. Ao contrário, integrar esses dois contextos é fundamental para o desenvolvimento de políticas e programas educacionais que realmente funcionem.

Refletir sobre esse tipo de parceria exige que os professores reconheçam que muitas reuniões, que costumam ser longas e focadas apenas em temas teóricos ou na lista de problemas dos alunos, não tem sido eficaz. Quando as reuniões se limitam a falar sobre notas baixas ou a criticar o desempenho dos alunos, e o professor é o único a ter voz, os pais acabam se desconectando.

Muitas vezes eles não comparecem, conversam entre si durante o encontro ou parecem desinteressados na vida escolar dos filhos. Para que a parceria entre escola e família funcione, é essencial criar um ambiente mais acolhedor e participativo, onde todos possam compartilhar suas ideias e preocupações.

De acordo com Piaget, o desenvolvimento moral e cognitivo da criança ocorre por meio da interação com o meio social. Nesse processo, a família e a escola exercem papéis fundamentais, oferecendo contextos distintos, porém complementares, para a construção de valores, regras e conhecimentos.

“É somente mantendo relações com os outros que a criança pode transcender seu egocentrismo intelectual e afetivo”. (Piaget, 1932, O Juízo Moral da Criança).

Os pais devem ter as oportunidades de compartilhar suas opiniões e experiências, e os professores devem estar abertos a ouvir e considerar esses pontos de vista. Essa parceria vai muito além de uma troca de favores, ela é fundamental para o desenvolvimento dos alunos e para o sucesso de sua educação.

A influência da cultura sobre o desenvolvimento individual é significativa, pois valores, crenças, atitudes e oportunidades, podem tanto facilitar, quanto barrar o crescimento pessoal. Os pais têm um papel instrucional importante no desenvolvimento infantil sendo agentes primários. E suas crenças, valores e atitudes, podem ajudar a estabelecer alianças e propiciar um clima de cumplicidade entre educadores e pais.

Um ponto a ser considerado é o fato de que os pais podem ter passado por experiências não tão boas no período de sua escolarização, e esse fato os levam a transmitir uma ideia negativa da escola, para seus filhos, agindo com desconfiança.

Outro fator que pode dificultar a aproximação entre pais e educadores, dentre as várias, são as barreiras culturais, principalmente ao ser ignorada, eliminando sua importância como componente essencial nesta relação.

Há também as crenças dos educadores, que podem influenciar, como diretores e professores que acreditam na incapacidade dos pais na contribuição para o currículo escolar, limitando-os a apenas participar das reuniões para receber os boletins.

Apesar dessas crenças, das opiniões dos educadores, a participação da família é uma questão muito importante, e a percepção que os professores têm da família como parceria educacional é fundamental para os processos evolutivos dos alunos.

Etapas de Ensino

A diferença entre família escola é amplamente reconhecida como um dos pilares fundamentais para o sucesso educativo dos estudantes. No entanto, essa relação não se apresenta de forma homogênea ao longo das etapas da educação básica. A Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, e Ensino Médio, carrega especificidades que influenciam diretamente o tipo de envolvimento familiar, os canais de comunicação utilizados, os papéis atribuídos às famílias e os impactos no desempenho escolar.

Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)

A LDB-1996- Lei de Diretrizes e Bases, declara que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, com finalidade integral no desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, vindo complementar a ação das famílias.

A instituição destinada a educação infantil assume o papel de ambiente privilegiado para o desenvolvimento de diálogos e mediações que favorecem a apropriação cultural. Considerando que a criança é entendida como um sujeito histórico, social e cultural, que se desenvolve por meio das experiências e vínculos construídos nas interações com o mundo desde os primeiros momentos de vida.

A família e a instituição, aqui enfatizada, creche, exercem papéis próximos fundamentados nas dimensões do cuidado e da educação. Para que cumpram suas funções sociais é essencial que estabeleçam vínculos de cooperação, preservando suas particularidades, mas somando esforços em benefícios do desenvolvimento da criança.

Na creche o atendimento à criança pode considerar sua trajetória de vida, enquanto a família atua como parceria nesse processo, contribuindo para uma compreensão mais ampla e para intervenções adequadas. No período da adaptação essa relação é primordial para o bom andamento do ano letivo. A angústia é a mesma para ambos os lados e garantir uma parceria harmoniosa entre família e creche, deve ser um princípio norteador de toda ação educativa direcionada à infância. Adotar uma boa relação é garantia de uma educação de qualidade, responsabilidade, compromisso e com direitos iguais para todos da comunidade educativa.

Na educação infantil, a cooperação entre escola e família costuma envolver uma participação mais afetiva e centrada no cuidado, no desenvolvimento socioemocional. Os pais têm uma expectativa maior em ter um lugar seguro para seu filho ficar, sem um interesse na vida

escolar dele, colocando essa responsabilidade total à escola, divergindo entre eles sobre o compartilhamento da responsabilidade educativa. Brito e Silva (2025)

Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

Aqui, a participação familiar é mais focada na alfabetização, em tarefas simples de casa, no acompanhamento frequente dos professores. A família costuma ser convocada para ser apoio direto nos primeiros aprendizados formais. Um dos papéis da família é criar hábitos para incentivar a leitura, a escrita e cálculo no cotidiano da criança, mesmo ela não dominando essas habilidades, isso contribui para o conhecimento dessa criança, que ajudará no processo de desenvolvimento intelectual. Vale (2023)

Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

Nessa fase, a tendência é ocorrer uma mudança nessa relação, há menos contato diário, as tarefas de casa são mais complexas, maior autonomia do aluno no geral. Os pais participam cada vez menos dos encontros, prejudicando a relação.

Esses encontros acontecem mais para debaterem sobre notas baixas e comportamento, deixando de lado outros aspectos que influenciam no avanço da aprendizagem do aluno, acreditando que nessa etapa espera-se que eles sejam mais independentes, que a escola faça suas intervenções pedagógicas específicas, que os pais atuem mais em apoio moral e motivacional do que no acompanhamento direto aos conteúdos aplicados em sala. Saraiva e Wagner (2013)

Ensino Médio

Nessa etapa de ensino é onde o vínculo entre família e escola enfraquece, em comparação às séries iniciais devido à maior autonomia dos adolescentes, à sobrecarga de responsabilidades familiares e à falta de estratégias eficazes para uma comunicação escolar, apesar desse envolvimento ser essencial para o sucesso acadêmico, para o equilíbrio emocional dos estudantes e para a motivação deles, fortalecendo-os para não haver desistência.

A preocupação maior nessa fase é a de preparar o aluno para o mercado de trabalho e para o vestibular, para que ele dê seu passo à diante, no ingresso a uma universidade, tirando o foco do desenvolvimento desses jovens numa educação integral. E a família tende a acreditar

que exigir frequência, boas notas é uma garantia de envolvimento e reduz assim sua participação na escola. Oliveira (2007)

A Relação Família – Escola não se limita da Educação Infantil ao Ensino Médio, esse vínculo precisa ser fortalecido desde a creche e incluindo de maneira especial a modalidade, Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), com base nos princípios da Lei nº9.394/1996, da Diretrizes e Bases da Educação (LDB), determina no seu capítulo V. Art. 37 que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade em estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria. (LDB) – Lei 9394/1996

A EJA constitui-se como um direito assegurado àqueles que, por diferentes razões, não puderam frequentar a escola na etapa adequada de sua vida. A história da EJA revela um percurso de dificuldades, entretanto, hoje, é reconhecida como garantia legal assegurada pela legislação. A LDB/1996, destaca no seu artigo 2º, que a educação, como responsabilidade compartilhada entre família e Estado, orientada pelos princípios da liberdade e solidariedade, tem como objetivos o desenvolvimento do estudante, sua capacitação para o mundo do trabalho e a formação cidadã (BRASIL,1996).

Um dos grandes precursores da EJA, Paulo Freire, deixou contribuições significativas para essa modalidade. Sua concepção pedagógica voltada especialmente para a alfabetização de adultos, influenciou diversas propostas de educação popular no Brasil. Freire defendia que a alfabetização não deveria ser restrita ao domínio da leitura e escrita, mas ir além disso, devia conscientizar o sujeito, possibilitando-lhe compreender sua realidade e transformá-la. Como disse Paulo Freire:

A verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com a massa. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira. Não pode temer as massas, a sua expressividade, a sua participação efetiva no poder. Não pode negá-las. Não pode deixar de prestar-lhes conta. De falar se seus acertos, de erros, de seus equívocos, de suas dificuldades. (FREIRE,1987, apud Martins Rezende e Peres Gonçalves (2021)

O retorno dos sujeitos da EJA para o ambiente escolar é marcado pelo apoio da família. Mãe que “pega no pé” para que o filho finalize seus estudos para poder começar uma graduação. Outro que além de retornar, consegue convencer o irmão a ir junto, o que ajuda bastante na adaptação e a vencer o cansaço de ter que estudar e trabalhar. Maridos e filhos que oferecem total apoio as mães para que voltem a estudar.

Nota-se, que apesar das dificuldades enfrentadas para o reingresso à escola, a parceria da família é primordial para que esses jovens e adultos vejam a educação como ponte para a realização de sonhos e como ferramenta para se posicionar melhor na sociedade.

Tecnologia como ferramenta importante na interação família-escola

O uso da tecnologia tornou-se parte integrante da rotina escolar, sobretudo após a pandemia de Covid-19, onde foi ferramenta primordial para os que mantiveram uma relação de parceria com a escola. Puderam contribuir para que seus filhos dessem continuidade aos estudos, minimizando as dificuldades e reduzindo os prejuízos no acompanhamento dos conteúdos ao adotar esses recursos tecnológicos.

Esse contexto evidenciou a relevância de ferramentas cada vez mais avançadas como vídeo, áudio, plataformas interativas que são capazes de aproximar professores, estudantes e famílias em uma dinâmica nova de ensino-aprendizagem.

No entanto, é preciso considerar a falta de internet nas escolas localizadas na zona rural. Ainda que há um esforço tanto de empresas, quanto de prefeituras para proporcionar essa conexão, ainda existe desafios.

Com a globalização, torna-se indispensável que, independentemente de o estudante estar inserido em áreas urbanas ou rurais, a educação esteja preparada para lidar com as exigências impostas pelos avanços tecnológicos. Importante enfatizar que tanto as escolas quanto as famílias, estão se esforçando para se adaptar às novas tecnologias, em prol dos alunos.

O impacto positivo da tecnologia atualmente já é visto, quando a escola usa as redes sociais para divulgar não só informações importantes, mas também atividades diferenciadas, fotos, eventos, e até o calendário escolar.

É uma forma de a família conhecer, interagir e acompanhar a vida escolar do seu filho mesmo não estando no mesmo ambiente.

O uso dos aplicativos tem sido cada vez mais popular nessa relação. Os avisos que antes eram enviados pela agenda, ou papel impresso, hoje são enviados através dos grupos de pais e mestres, o que aproxima a comunicação. E pensando nas escolas rurais, é ainda mais importante essa interação, considerando a distância que há entre a escola e a casa do estudante.

A tecnologia não veio para substituir as interações familiares, veio como auxílio para acompanhar o desempenho escolar e fortalecer o diálogo, que para o aluno é uma prova do interesse de ambas às partes para seu crescimento acadêmico. Carius e Oliveira (2022)

Retrocessos e Avanços na relação família-escola

Atualmente, observa-se uma crescente atenção à importância do vínculo entre família e escola. Contudo, ainda persistem barreiras nesse processo. Muitos pais e responsáveis têm dificuldades em compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula, enquanto parte dos docentes observa uma falta de uma comunicação mais clara e acessível com os pais.

Em determinadas situações, a escola tende a rotular a família como inoperante ou sem preparo, enquanto inúmeros pais revelam insegurança diante das metodologias de ensino contemporâneas, talvez por comparação ao método usado na sua época de escolaridade. Muitas vezes, a família atribui a responsabilidade à escola ou ao estudante, sem perceber seu papel essencial no processo de aprendizagem. Silva (2021)

De acordo com a pesquisa realizada pelo Itaú Social.org (2020), a maior parte dos secretários estaduais e municipais de educação considera que a participação das famílias na vida escolar está aquém do esperado. Os resultados apontam que 80% dos secretários estaduais e 61% dos municipais classificam essa interação como abaixo do desejado. Apenas 20% dos estaduais e 5% dos municipais avaliaram que a participação das famílias está de acordo ou acima das expectativas.

Apesar desse cenário, o estudo enfatiza que, nas instituições em que a relação família-escola é mais efetiva, há aumento nas matrículas, melhorias da frequência e o desempenho escolar, além da redução da evasão e da reprovação.

Esses dados reforçam a relevância da parceria entre escola e família, ainda que evidenciem a necessidade de maior fortalecimento dessa interação. Inclusive para um aumento nessa relação, a pesquisa enfatiza a importância de preparar encontros que deixe claro para as famílias seu valor nessa interação, sendo tratados por igual, sem levar em consideração suas condições sociais.

3. COLEGIADOS QUE FAZEM A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA ACONTECER

Organismos obrigatórios e regidos por estatutos, os conselhos escolares reúnem representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar, como: alunos, professores,

pais, gestores e funcionários. Um princípio fundamental que está gravado na lei brasileira, a gestão democrática da escola pública, é considerado um caminho essencial para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. (Lima, 2020).

No Brasil não há um modelo único de como esses conselhos devem ser organizados e como funcionar. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), de 1996, deixou que os estados e municípios decidissem como regulamentar a gestão democrática das escolas, levando em conta as necessidades locais. Isso significa que cada escola pode ter seu próprio modelo de conselho, com regras e funcionamento diferentes.

Embora isso possa permitir uma maior flexibilidade e adaptação, também pode criar desafios para garantir que todos os membros do conselho tenham voz e sejam ouvidos. Sob esse olhar, a LDB prevê no seu artigo 3º, inciso VIII, que o ensino será aplicado com base, entre outros princípios, numa gestão democrática se ensino público, na forma desta Lei e da Legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal, confirmando um princípio já estabelecido pela Constituição Federal de 1988, onde relata no artigo 206, inciso VI, da referida Constituição, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL,1988), é um dos valores que orientam a forma como o ensino é ministrado.

A LDB permite que os sistemas de ensino definam suas próprias normas para garantir uma gestão democrática e participativa na educação básica. No entanto, no artigo 14, incisos I e II, ela determina os princípios que servirão de base para que os sistemas de ensino estabeleçam essas normas, especificamente: I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL,1996).

Os conselhos escolares não são apenas uma questão a lei ou implementar um modelo pré-definido. A realidade é muito mais complexa e dinâmica. A forma como os conselhos funcionam, o papel que desempenham e a efetividade que tem, dependem de muitos fatores, incluindo a cultura local, as relações de poder, as necessidades e expectativas da comunidade.

Não é possível simplesmente implantar um modelo de gestão democrática para uma escola e esperar que funcione perfeitamente. A prática social é muito mais complexa e requer uma abordagem mais sutil e adaptável. Os conselhos escolares devem ser vistos como um processo em constante evolução, que requer negociação, adaptação e criatividade.

Os conselhos escolares são espaços onde os pais, os alunos e a comunidade se reúnem para discutir e trabalhar juntos para melhorar a escola. A presença desses participantes nos conselhos é peça fundamental para uma educação de qualidade.

Eles trazem uma perspectiva única e valiosa, onde ajuda a garantir que a escola esteja realmente atendendo às necessidades da comunidade, uma escola que é verdadeiramente pública, aberta e comprometida a desenvolver uma cultura de participação de todos, onde as famílias não são apenas espectadores, mas também protagonistas.

A criação de políticas públicas educacionais que promovam a participação e a cooperação entre famílias e escola, tem sido uma tendência crescente nos países ocidentais nos últimos anos. Países como, França, Inglaterra, Estados Unidos e a Comunidade Europeia, são alguns dos que acreditam nessa parceria.

O Brasil não está isolado dessas tendências mundiais e, aqui tem-se visto iniciativas governamentais que caminham na mesma direção. O MEC (Ministério da Educação e Cultura), lançou em 24 de abril de 2001, O Dia Nacional da Família na Escola, que deveria acontecer nos estabelecimentos públicos de ensino, a cada seis meses. A organização do evento seria de responsabilidade de cada escola, mas a ideia central era estabelecer uma parceria com os pais nesse dia específico. Este ano, a data se torna ainda mais importante, pois a família é chamada a assumir um papel fundamental na prevenção da violência nas escolas. O Ministro da Educação, Camilo Santana, destaca que a família desempenha um papel essencial na educação dos seus filhos e deve estar envolvida também na vida escolar, conforme informação do Ministério da Educação.

Na perspectiva da democracia, a gestão escolar é um ato de cidadania, um ato político-pedagógico. É um processo que se torna realidade quando a comunidade se envolve nas decisões da escola, contribuindo para uma educação de qualidade. E isso é possível quando há um órgão colegiado ativo e comprometido, que entende o seu papel fundamental na construção diária de uma escola pública de excelência. A realidade atual ainda não reflete o que é desejável, que até é compreensível considerando o legado de autoritarismo que marca a história do nosso país. No entanto, essa consciência não pode ser usada como desculpa para a inação.

A participação não é algo que acontece naturalmente, mas sim algo que precisa ser construído e fortalecido. A tarefa é superar a cultura do autoritarismo que ainda existe em muitas escolas e criar um ambiente que incentive a participação e a colaboração. As escolas precisam superar o desafio de envolver a comunidade escolar e local em suas decisões, especialmente no processo de planejamento do PPP (Projeto Político Pedagógico). Este que é a ferramenta chave para construir uma gestão participativa e democrática na escola. Ele deve ser o resultado de decisões coletivas, refletindo os desejos e necessidades daqueles que a escola atende. (SME 2016)

Conselho Escolar

É compreendido que o Conselho Escolar é um órgão vinculado à gestão da escola, assumindo as funções consultivas, deliberativas e mobilizadoras. Trata-se de uma instância colegiada que visa integrar os diversos segmentos da comunidade escolar, como: gestores, professores, funcionários, estudantes e familiares, na construção de uma escola mais participativa, transparente e comprometida com a formação cidadã. Segundo a definição oficial, o conselho escolar é entendido como:

O Conselho Escolar é um órgão colegiado, no qual participam a comunidade escolar e a comunidade local. O Conselho Escolar, em sintonia com a administração da escola, visa tomar decisões coletivas nas áreas administrativa, financeira e político-pedagógica (BRASIL, 2004, p. 18, apud Ribeiro (2018))

A atuação do conselho escolar permite observar a presença de conceitos fundamentais para a gestão democrática, sejam eles explícitos ou implícitos, como a deliberação, coletividade e a participação ativa. A efetividade da participação coletiva no interior do conselho, depende do fortalecimento do diálogo, da escuta sensível e da corresponsabilidade entre os sujeitos envolvidos, reforçando a escola como um espaço de construção coletiva de saberes e decisões. O conselho não deve ser visto apenas como uma exigência legal, mas como um instrumento real de transformação da cultura organizacional da escola, favorecendo a articulação entre as necessidades da comunidade e os objetivos educacionais, inclusive no que se refere ao fortalecimento da relação família-escola.

Dessa forma, é fundamental defender que toda a comunidade escolar, composta por gestores, professores, estudantes e responsáveis, estejam devidamente representadas no conselho escolar. Esse colegiado configura-se como uma instância de democracia indireta, pois opera por meio da representação dos diferentes segmentos que compõem a escola. Ao ser escolhidos, no entanto, a representação por si só não garante uma participação efetiva. Para que os conselheiros realmente exerçam sua função, é imprescindível que lhes sejam assegurados o direito de discutir, propor, deliberar e votar sobre temas relevantes à gestão escolar. (SME 2016)

Reunião de Pais

Ao entrar numa reunião do seu filho percebe-se que lá é apenas mais uma oportunidade para ouvir sobre os problemas que ele está enfrentando. É como se a reunião fosse apenas um espaço para transmitir informações, sem realmente ouvir ou valorizar a sua opinião como pai, mãe ou responsável.

Infelizmente, essa é a realidade em muitas escolas, onde as reuniões de pais são vistas como obrigação, e não como uma oportunidade para construir uma parceria verdadeira entre a escola e a família. E para piorar, muitas vezes essas reuniões são agendadas em horários que são impossíveis para muitos responsáveis que têm que trabalhar ou cuidar de outras responsabilidades.

Uma reunião onde em vez de compartilhar objetivos e possibilidades educacionais, você se vê discutindo problemas individuais de cada aluno. É como se a reunião de pais e responsáveis, tornasse um espaço para resolver questões pessoais, ao contrário de ser um momento para unir forças e trabalhar juntos para o bem-estar e avanço na aprendizagem dos alunos. Um espaço que pais e mestres poderiam usar para compartilhar ideias, experiências e objetivos educacionais, sabendo que são educadores que compartilham a responsabilidade de educar os alunos, cada um em seu âmbito e papel.

As reuniões de pais e responsáveis podem ser momentos de conexão e crescimento entre pais e professores. Um momento onde se conhece melhor as famílias, suas necessidades e expectativas, e também onde a família entende melhor o cotidiano da escola. Mas para que isso aconteça, é importante que as reuniões sejam bem preparadas. É preciso ter materiais que deem fundamentos às discussões e também momentos de acolhimento e descontração. (SME 2016)

Associação de Pais e Mestres (APM)

Desde o seu surgimento, as APMs têm sido um canal aberto para que pais, mestres e membros da comunidade possam se reunir, discutir e trabalhar juntos para melhorar a educação e o ambiente escolar, um espaço onde todos têm voz e podem contribuir com suas ideias e experiências. As APMs são fóruns onde todos podem se envolver e fazer a diferença, uma forma que juntos é mais fácil criar um ambiente mais acolhedor, participando de assuntos simples ao mais complexos.

Essa Associação é um mecanismo poderoso para promover a democratização da educação, reunindo a comunidade escolar para trabalhar em equipe, em prol de uma educação de qualidade. Essa abordagem participativa e democrática permite que todos os membros da comunidade escolar sejam ouvidos e tenham um papel ativo na tomada de decisões que afetam a educação. As APMs são organizações que representam os interesses das famílias dos alunos, e que trabalham em estreita colaboração com a escola e a comunidade, formando uma parceria ativa.

Para que a Associação de Pais e Mestres seja um verdadeiro canal para a gestão democrática e participativa, é fundamental que gestão escolar seja um exemplo de liderança e motivação.

Isso significa inspirar e envolver professores, funcionários, alunos e pais em um processo de colaboração e participação ativa, para que juntos possam alcançar os objetivos da instituição escolar e construir um ambiente educativo mais justo. (SME 2016)

GRÊMIO ESTUDANTIL

Esse colegiado que faz parte da rotina escolar e representa, de forma legal, os interesses dos alunos. Quando se fala em um grêmio, logo se imagina aquelas reuniões organizadas com um calendário definido, horário marcado e uma pauta de assuntos a serem discutidos. Durante os encontros, tudo é registrado em ata, e há um espaço próprio para guardar documentos e realizar debates. Tudo isso segue um modelo tradicional, bem estruturado, semelhante ao que acontece no mundo adulto. Surpreende-se ao perceber que muitas das regras e formalidades das entidades tradicionais não são adotadas pelos jovens no grêmio estudantil. Pelo que se observa, eles parecem evitar práticas que não fazem sentido dentro de sua vivência e acabam deixando a burocracia de lado. Mesmo sem seguir um modelo rígido, as coisas acontecem. Os jovens encontram seu próprio jeito de organizar tudo, criando um ritmo e uma dinâmica que fazem sentido para eles.

O cronograma pode ser escolhido de acordo com os próprios alunos, no que condiz com a rotina que seus membros têm. O que pode parecer desorganização, é na verdade uma forma de fazer com que a maioria consiga participar.

Um aspecto fundamental é reconhecer que a reunião do grêmio estudantil, representa um momento significativo na experiência desses estudantes, com um ambiente leve e descontraído. Entre as discussões sobre os temas em pauta, surgem brincadeiras, piadas e muitas risadas. Diferente do que se poderia imaginar de uma reunião formal, os encontros do grêmio passam longe de serem monótonos ou cansativos. Claro que não é só brincadeiras, existe as conversas mais sérias onde todos opinam, e por isso esse momento é visto como uma oportunidade para estimular práticas baseadas no diálogo e na participação democrática. (VIANA, MARIOTINI, 2019).

Representantes de Classes

Ter uma voz que representa a sua turma, alguém que pode expressar suas ideias e preocupações para a equipe gestora da escola, é fundamental. É ter um alguém que conecta a sala de aula com a liderança da escola. Esse é o papel do representante de classe, um aluno escolhido por seus colegas para ser a voz da turma. Cada escola define as responsabilidades desse representante, dependendo das necessidades específicas da comunidade escolar.

Mas o que é mais importante é que esse papel não é apenas para formalidade, é um exercício de participação que ajuda os alunos a desenvolverem habilidades importantes como

organização, liderança e comunicação. E é também uma forma de democracia em ação. Os alunos aprendem a se expressar, a ouvir os outros e a tomar decisões coletivas. É uma experiência valiosa que os prepara para serem cidadãos ativos e engajados em sua comunidade. O melhor de tudo é que isso funciona! Os representantes de classe se tornam líderes naturais, capazes de inspirar e motivar seus colegas. (SME 2016)

Dia da Família na Escola

O Decreto nº 43.140, de 28 de abril de 2003, normatizou a Lei nº 13.457, de 27 de novembro de 2002, que instituiu o Dia da Família na Escola no Município de São Paulo. Assinado pela então prefeita Marta Suplicy, o decreto no seu artigo 1º estabelece como finalidade principal incentivar a participação das famílias dos estudantes nas atividades e desafios enfrentados pela comunidade escolar. Este decreto abrange toda a educação básica.

No artigo 2º desse decreto, determina que o Dia da Família na Escola seja reconhecido como dia letivo, integrando o calendário escolar e ocorrendo semestralmente, de preferência aos sábados. As atividades neste dia devem estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), relatado no artigo 3º, elaborado por toda a comunidade escolar, e divulgado pelos educadores, educandos e comunidade, que participam desse dia. Essas atividades estão relatadas no artigo 4º, que vão desde a exposição dos trabalhos dos alunos a atividades que a escola e família consideram interessantes. Decreto Estadual nº 43.140/2003 (São Paulo, 2003)

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), celebra esse dia 24 de abril, como o Dia da Família na Escola, com a finalidade de ressaltar a importância da família no processo educativo. A iniciativa foi criada após a divulgação dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que evidenciaram avanços no desempenho escolar e redução nos índices de evasão entre estudantes que contam com acompanhamento mais próximo de seus pais em sua trajetória educacional.

O Dia da Família na Escola tem como propósito mobilizar a sociedade, pais e toda a comunidade escolar quanto a relevância da família em todas as atividades desenvolvidas pela escola. A data fortalece essa parceria, enfatizando a necessidade de que pais, responsáveis, professores e gestores, atuem de forma integrada. Nesse dia as escolas realizam programações especiais, possibilitando momentos de diálogo e a construção de estratégias que favoreçam maior aproximação entre família e escola. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2023).

A Secretaria Municipal de Educação (SME) também considera a participação ativa da família parte fundamental para a promoção de uma educação de qualidade. O secretário municipal de educação, Fernando Padula, acredita nessa parceria ao destacar que, “Quando a escola e a família caminham lado a lado, o estudante percebe que sua aprendizagem importa e se sente mais seguro e motivador para aprender”.

Para a SME, o dia da família na escola vai muito além do que uma simples reunião, trata-se de um convite a colaboração efetiva entre a escola e a comunidade, o que é fundamental para o progresso educacional dos alunos. No decorrer desse encontro, professores e gestores estarão disponíveis para abordar o rendimento escolar dos alunos, explicar os métodos de avaliação e ouvir as contribuições das famílias. A proposta busca promover um diálogo claro e colaborativo, estreitando a relação entre os responsáveis e a vida escolar dos estudantes. Conforme relatado em Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (São Paulo, 2023).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação família-escola destaca por sua relevância como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral do estudante. Essa parceria não se limita à melhoria do desempenho escolar, mas abrange, igualmente, aspectos relacionados à formação ética, social e emocional, contribuindo para a construção de sujeitos mais conscientes e preparados para a vida em sociedade.

Os resultados da nossa pesquisa evidenciam que a comunicação efetiva, o respeito mútuo e o engajamento da família no processo educativo são fatores determinantes para o fortalecimento dessa relação. Contudo, também foram identificados obstáculos que dificultam essa aproximação, tais como a falta de tempo dos responsáveis, a ausência de estratégias pedagógicas eficazes e, em alguns contextos, a resistência ao estabelecimento de uma parceria colaborativa.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que a escola desenvolva práticas pedagógicas que favoreçam a aproximação com as famílias, valorizando a escuta, o diálogo e a integração entre os saberes escolares e familiares. Além disso, é necessário que a instituição de ensino, enquanto espaço democrático assuma o compromisso de incluir a comunidade em seu projeto pedagógico reconhecendo a diversidade cultural e social de cada núcleo familiar. Valorizando também o papel das tecnologias digitais na mediação da relação entre família e escola.

Portanto, conclui-se, que o fortalecimento dessa parceria requer sensibilidade, planejamento e políticas educacionais que incentivem a participação ativa das famílias. Mais do que uma

cooperação institucional, trata-se de uma aliança formativa que, quando consolidada, tem o potencial de transformar trajetórias educacionais e ampliar perspectivas de futuro.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Alves de. A atuação do colegiado escolar e a gestão democrática das escolas públicas estaduais de Minas Gerais. Minas Gerais: [s. n.], 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9ZQQEU>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out.1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05/04/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc-2013-ensino-medio>. Acesso em: 18 out. 2025.

CORDEIRO, Gisele; PERUSSOLO, Célia Regina. A TECNOLOGIA COMO FACILITADORA NA INTERAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA. Caderno Intersaberes. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/3308>. Acesso em: 05/04/2025.

CAETANO, Luciana Maria. Relação escola e família: uma proposta de parceria. Revista Intellectus, v. 1, n. 1, p. 38-46, 2003.

DA LOPES, T.J.S. & Campos, P.H.F. (2020). Escolas Para Quê? Por Quê? : (1ª ed.). Bookwire – Editora Appris. E-BOOK Disponível em: <https://elibro.net/pt/lc/ceadvirtual/titulos/194593>
Acesso: 12/04/25

DIA Nacional da Família na Escola é celebrado em 24 de abril. Ministério da Educação, [S. l.], p. 00, 24 abr. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/abril/dia-nacional-da-familia-na-escola-e-celebrado-em-24-de-abril>. Acesso em: 05/04/2025.

Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05/04/2025.

LIMA, M. M. Conselhos Escolares, gestão democrática e qualidade de ensino. Curitiba: Editora Appris Ltda. 1ªed, 2020.

MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. Educação & Realidade, v. 38, p. 1267-1282, 2013.
NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. Educ. Real, p. 155-169, 2006.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, p. 99-108, 2010.

Pesquisas sobre Relação Família Escola. ItaúSocial, 2017, Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Relacao-familia-escola-destaques-das-pesquisas.pdf>. Acesso em: 28/09/2025.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. Psicologia escolar e educacional, v. 9, p. 303-312, 2005.

RIBEIRO, Márden Pádua; OLIVEIRA, Talita Renata Belintani. Por um conselho escolar efetivamente democrático: uma proposta concreta. Revista on line de Política e Gestão Educacional, p. 588-607, 2018.

RODRIGUES, Maria Caroline Santos Almeida et al. Interação Escola-Família: Análise dos desafios e caminhos para a cooperação. 2025.

UNIASSELVI. Resumo BNCC Ensino Médio. Disponível em: https://conteudos.uniasselvi.com.br/edtech/docs/resumo_bncc.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

VIANA, Jeisiane Gabriele; MARIOTINI, Sérgio Donizeti. Gestão democrática da escola pública: o papel da APM como instituição auxiliar. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro SP, 2019.

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 31 – Janeiro/Junho de 2026

Páginas 97 a 116

Ketty Leine Martins
Universidade Ibirapuera
ketty.martins@ibirapuera.edu.br

Desafios e Conquistas das Mulheres Negras no Mercado de Trabalho: Uma Análise Interseccional

Resumo:

Este artigo explora a relação das mulheres negras no mercado de trabalho brasileiro, analisando os desafios e as conquistas decorrentes da interseccionalidade entre raça e gênero. Historicamente, as mulheres negras enfrentam discriminação racial e sexismo, resultando em barreiras significativas para sua inserção e ascensão em diversos setores. Embora políticas afirmativas, como as cotas raciais em universidades e concursos públicos, tenham ampliado o acesso ao ensino superior, as desigualdades persistem, manifestando-se em disparidades salariais e segregação ocupacional. Estudos de caso em áreas como educação, saúde e empreendedorismo revelam que, apesar das dificuldades, as mulheres negras têm desenvolvido estratégias de resistência e resiliência, incluindo a criação de redes de apoio e iniciativas empreendedoras. Além disso, os movimentos sociais e as políticas públicas desempenham um papel crucial na luta por equidade, embora ainda haja resistência à inclusão em ambientes corporativos. O artigo conclui que a luta por justiça social e igualdade de oportunidades deve ser um compromisso coletivo, envolvendo sociedade civil,

governo e setor privado, para promover mudanças estruturais e garantir que as mulheres negras alcancem espaços de dignidade e respeito no mercado de trabalho. A efetivação de políticas inclusivas e a desconstrução de estereótipos são essenciais para avançar nessa trajetória.

Palavras-Chave: Mulheres Negras; Mercado de Trabalho; Interseccionalidade.

Abstract

This article explores the relationship of Black women in the Brazilian labor market, analyzing the challenges and achievements resulting from the intersectionality of race and gender. Historically, Black women have faced racial discrimination and sexism, resulting in significant barriers to their inclusion and advancement in various sectors. Although affirmative action policies, such as racial quotas in universities and public service exams, have broadened access to higher education, inequalities persist, manifesting in wage disparities and occupational segregation. Case studies in areas such as education, health, and entrepreneurship reveal that, despite the difficulties, Black women have developed strategies of resistance and resilience, including the creation of support networks and entrepreneurial initiatives. Furthermore, social movements and public policies play a crucial role in the fight for equity, although there is still resistance to inclusion in corporate environments. The article concludes that the struggle for social justice and equal opportunities must be a collective commitment, involving civil society, government, and the private sector, to promote structural changes and ensure that Black women achieve spaces of dignity and respect in the labor market. The implementation of inclusive policies and the deconstruction of stereotypes are essential to advance on this path.

Keywords: Black Women; Labor Market; Intersectionality.

1. Introdução

A presença das mulheres negras no mercado de trabalho brasileiro é marcada por uma longa trajetória de exclusão e discriminação. Elas enfrentam múltiplas barreiras impostas pela interseccionalidade de dois sistemas opressivos: o racismo e o sexismo. Essa sobreposição de opressões gera desafios únicos, tornando as trajetórias dessas mulheres diferentes das experiências de homens negros e mulheres brancas. Desde o período colonial, quando as mulheres negras eram escravizadas e limitadas ao trabalho doméstico e rural, até os dias atuais, elas permanecem em grande parte confinadas às ocupações mais precarizadas, com menor remuneração e menor reconhecimento social.

O conceito de interseccionalidade, elaborado por Kimberlé Crenshaw, é fundamental para a compreensão dessas experiências, pois explora a interação de múltiplos eixos de

subordinação. Crenshaw argumenta que o racismo, o patriarcado e as opressões de classe se entrelaçam, criando desigualdades que moldam as vidas das mulheres negras de forma particular. Segundo ela, essas mulheres sofrem formas de discriminação que não podem ser abordadas isoladamente, uma vez que o racismo e o sexismo atuam simultaneamente para criar barreiras ainda mais complexas para elas (Crenshaw, 2004). No Brasil, esse conceito é especialmente relevante, uma vez que a população negra constitui mais de 50% do total, e a condição socioeconômica das mulheres negras é significativamente afetada por sua posição dentro dessas múltiplas categorias de opressão.

A desigualdade racial no Brasil está profundamente enraizada na herança escravista e colonial. Desde a abolição da escravidão em 1888, a ausência de políticas de integração social e econômica para a população negra perpetuou a exclusão. As mulheres negras, nesse contexto, foram duplamente marginalizadas, tanto por sua cor quanto por seu gênero. Ao contrário dos homens negros, que gradualmente conquistaram espaços em setores como a construção civil e o comércio, e das mulheres brancas, que avançaram no setor de serviços e em áreas de educação e saúde, as mulheres negras permaneceram em sua maioria confinadas ao trabalho doméstico, até o final do século XX.

Atualmente, embora haja avanços nas políticas de inclusão, como as cotas raciais e a maior conscientização sobre diversidade no ambiente de trabalho, as mulheres negras ainda enfrentam discriminação em diversas formas. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), elas ganham, em média, menos que qualquer outro grupo demográfico, incluindo homens negros e mulheres brancas. Além disso, são as mais afetadas pela informalidade, sendo que 54% delas estão em empregos sem carteira assinada, o que limita seu acesso a direitos trabalhistas e benefícios sociais.

Essa realidade coloca as mulheres negras em uma posição de maior vulnerabilidade econômica e social. Para além dos dados econômicos, é importante destacar que as barreiras enfrentadas por essas mulheres são também simbólicas e subjetivas. O racismo estrutural, conforme conceituado por Silvio de Almeida, estabelece que o racismo vai além de atos individuais de preconceito, operando como um sistema de opressão que permeia as instituições e práticas sociais, mantendo a população negra em uma posição de subordinação. Almeida destaca que essa estrutura se manifesta nas desigualdades no mercado de trabalho, onde as mulheres negras são sistematicamente excluídas de posições de poder e liderança.

Esse artigo busca, portanto, analisar como as mulheres negras têm navegado essas estruturas opressivas no mercado de trabalho, explorando tanto os desafios enfrentados quanto as estratégias de resistência e as conquistas alcançadas. A partir de uma revisão das condições históricas, da análise do conceito de interseccionalidade e da apresentação de

dados atuais, o objetivo é destacar a urgência de políticas inclusivas que promovam a equidade racial e de gênero, bem como reconhecer as formas de luta e resiliência dessas mulheres. A interseccionalidade será a lente central por meio da qual exploraremos como o racismo e o sexismo se combinam para moldar as experiências das mulheres negras no ambiente de trabalho.

Para além da análise dos desafios, este artigo também pretende valorizar as conquistas recentes, como o aumento da representatividade em setores como a educação e a saúde, e a crescente visibilidade das mulheres negras em posições de liderança. A pesquisa abordará como movimentos sociais e políticas públicas, como as cotas raciais e programas de diversidade, têm contribuído para a inclusão dessas mulheres, embora ainda haja um longo caminho a ser percorrido. O avanço das mulheres negras no mercado de trabalho é uma questão de justiça social, que demanda um esforço contínuo de toda a sociedade.

Ao discutir essas questões, o artigo contribuirá para uma reflexão mais ampla sobre as desigualdades no mercado de trabalho brasileiro e a necessidade de mudanças estruturais que contemplem a especificidade das opressões enfrentadas pelas mulheres negras.

2. Desenvolvimento Histórico

A história das mulheres negras no mercado de trabalho brasileiro está intrinsecamente ligada à formação social do país, marcada pela colonização e pela escravidão. Desde o período colonial, as mulheres negras foram relegadas a funções subalternas e exploratórias, primeiramente como escravas e, após a abolição da escravidão em 1888, como mão de obra barata, especialmente em funções domésticas e informais. A escravidão criou uma hierarquia racial e de gênero que relegou as mulheres negras às margens da sociedade, colocando-as em uma posição de extrema vulnerabilidade social e econômica.

Após a abolição, as mulheres negras não tiveram acesso a políticas de integração social e, conseqüentemente, foram forçadas a ocupar os empregos mais precários. Como apontado por Florestan Fernandes (1978), a abolição da escravidão no Brasil ocorreu sem a implementação de medidas que pudessem integrar a população negra à economia formal, o que resultou na continuidade de sua exclusão social. No caso das mulheres negras, essa exclusão foi ainda mais acentuada, devido ao cruzamento do racismo com o sexismo. Mesmo durante os processos de industrialização e urbanização nas primeiras décadas do século XX, as mulheres negras permaneceram confinadas ao trabalho doméstico e a outros serviços de baixa qualificação.

A transição das mulheres negras para o mercado de trabalho urbano foi lenta e marcada por barreiras significativas. Na década de 1960, com o crescimento das cidades e a modernização da economia, houve um aumento na demanda por trabalhadores urbanos. No entanto, as mulheres negras foram, em grande parte, excluídas dos empregos industriais que começaram a surgir, sendo empurradas para o setor de serviços, particularmente o trabalho doméstico. Segundo dados do IBGE, ainda hoje o trabalho doméstico é a principal ocupação das mulheres negras, representando cerca de 16% de sua inserção no mercado de trabalho, enquanto para mulheres brancas esse percentual é de 9%.

Conforme destaca Angela Davis em seu livro *Mulheres, Raça e Classe* (1981), o trabalho doméstico representa não apenas a exploração econômica das mulheres negras, mas também a naturalização de sua posição de servidão e submissão. As mulheres negras foram historicamente vistas como aquelas que deveriam servir às elites brancas, o que criou uma associação entre raça, gênero e trabalho, que persiste até hoje nas estruturas sociais e econômicas do Brasil.

Esse histórico de exclusão tem implicações diretas na condição atual das mulheres negras no mercado de trabalho. Embora o processo de urbanização e as lutas por direitos civis e trabalhistas tenham ampliado as possibilidades de inserção, as mulheres negras continuam a ocupar as posições mais precarizadas. Além disso, o racismo institucional e as práticas discriminatórias presentes nas relações de trabalho agravam ainda mais sua vulnerabilidade, perpetuando as desigualdades entre mulheres negras e outros grupos sociais.

3. Interseccionalidade e Desigualdades Estruturais

A interseccionalidade é o conceito-chave para entender as múltiplas camadas de discriminação que afetam as mulheres negras no mercado de trabalho. O termo, cunhado por Kimberlé Crenshaw, foi desenvolvido para descrever como diferentes formas de opressão, como o racismo, o sexismo e a opressão de classe, se cruzam e se sobrepõem, criando experiências de subordinação que são qualitativamente diferentes das opressões que atuam de forma isolada (Crenshaw, 1991). No caso das mulheres negras, essas opressões múltiplas se manifestam em todos os aspectos de suas vidas profissionais.

O racismo estrutural, conforme teorizado por Silvio de Almeida (2018), é um dos principais fatores que mantêm as mulheres negras em posições subalternas no mercado de trabalho. Diferentemente do racismo individual, que se manifesta por atitudes preconceituosas de indivíduos, o racismo estrutural está inserido nas instituições e nas práticas sociais que perpetuam as desigualdades raciais. No contexto do mercado de trabalho, esse racismo se manifesta na dificuldade que as mulheres negras enfrentam para acessar posições de maior

prestígio, e na subvalorização de seu trabalho, que se reflete em salários menores e maior informalidade.

Além do racismo, o sexismo estrutural também contribui para a desigualdade. As mulheres negras enfrentam um machismo que é, muitas vezes, reforçado pelo racismo, o que resulta em sua dupla desvantagem no mercado de trabalho. Como aponta Carla Akotirene (2018), a interseccionalidade é essencial para compreender as formas como o sexismo afeta de maneira diferenciada as mulheres negras. Em muitos casos, o sexismo e o racismo estão tão entrelaçados que é difícil identificar onde um começa e o outro termina, o que agrava as barreiras enfrentadas por essas mulheres no ambiente profissional.

As desigualdades estruturais, portanto, não são apenas reflexo de preconceitos individuais, mas parte de um sistema mais amplo de opressão que marginaliza as mulheres negras em todos os níveis. Essas desigualdades são reforçadas pelas dinâmicas de poder existentes nas empresas e instituições, que muitas vezes excluem as mulheres negras das redes de contato e das oportunidades de crescimento. Esse fenômeno é conhecido como "teto de vidro", que impede a ascensão de mulheres em posições de liderança, e no caso das mulheres negras, essas barreiras são ainda mais acentuadas.

4. Dados e Estatísticas

As disparidades enfrentadas pelas mulheres negras no mercado de trabalho são evidenciadas por dados estatísticos alarmantes. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada pelo IBGE em 2021, as mulheres negras ganham, em média, 44% menos do que os homens brancos e 24% menos do que as mulheres brancas em posições equivalentes. Essa diferença salarial reflete não apenas o racismo e o sexismo no ambiente de trabalho, mas também a segregação ocupacional, que mantém as mulheres negras em empregos com menor remuneração e menor proteção social.

Além disso, as mulheres negras estão significativamente mais presentes em empregos informais. De acordo com o IBGE, cerca de 54% das mulheres negras trabalham na informalidade, sem carteira assinada e, portanto, sem acesso a direitos trabalhistas básicos, como férias remuneradas, 13º salário e licença-maternidade. Essa situação é agravada pela precariedade dos setores em que elas se encontram, como o trabalho doméstico e outros serviços mal remunerados.

Outro dado relevante é a sub-representação das mulheres negras em cargos de liderança e em setores de maior prestígio, como as ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Conforme apontado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), apesar de

representarem 28% da força de trabalho no Brasil, as mulheres negras ocupam apenas 0,4% das posições de direção e gerência em empresas públicas e privadas. Isso demonstra o quanto as barreiras institucionais limitam a ascensão dessas mulheres a cargos de poder e decisão.

Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas e iniciativas de inclusão que possam corrigir essas desigualdades. As cotas raciais em universidades e em concursos públicos, por exemplo, têm se mostrado uma ferramenta eficaz para aumentar a inclusão de mulheres negras em setores de maior prestígio e qualificação. No entanto, ainda é necessário expandir essas políticas para o setor privado, garantindo que as empresas adotem medidas de diversidade que promovam a equidade racial e de gênero.

5. Experiências das Mulheres Negras na Educação e no Trabalho

A trajetória das mulheres negras na educação e no mercado de trabalho está intimamente ligada à luta por reconhecimento, igualdade de oportunidades e contra o racismo e o sexismo estruturais. No Brasil, embora as políticas afirmativas, como as cotas raciais, tenham proporcionado maior acesso de mulheres negras ao ensino superior, a permanência e o sucesso no mercado de trabalho ainda enfrentam desafios severos. Isso se deve principalmente às barreiras sistêmicas que resultam da interseccionalidade entre raça e gênero.

O acesso à educação é um dos fatores mais determinantes para a entrada das mulheres negras em cargos mais qualificados no mercado de trabalho. Historicamente, essas mulheres foram excluídas dos sistemas educacionais formais. Durante o período colonial e imperial, o acesso à educação era um privilégio reservado às elites brancas. Somente nas últimas décadas, com a implementação de políticas de cotas, houve um aumento significativo no número de mulheres negras matriculadas em universidades públicas e privadas.

As políticas afirmativas, como as cotas raciais, implementadas a partir da década de 2000, foram essenciais para que uma nova geração de mulheres negras ingressasse no ensino superior. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desde a adoção das cotas, o número de estudantes negras nas universidades públicas aumentou significativamente. Contudo, apesar do aumento no acesso, as barreiras continuam a se manifestar, principalmente na forma de discriminação racial e sexista dentro do ambiente universitário.

Mulheres negras que conseguem ingressar e concluir o ensino superior relatam que, mesmo após a obtenção de seus diplomas, elas ainda enfrentam dificuldades em encontrar emprego

ou serem reconhecidas em suas áreas de especialização. Isso ocorre porque o racismo institucional muitas vezes exclui essas mulheres de redes de contato e oportunidades, mesmo quando possuem a qualificação necessária.

Além disso, mesmo após o ingresso no mercado de trabalho, as mulheres negras enfrentam dificuldades relacionadas à permanência em seus cargos. Muitas relatam episódios de microagressões, que incluem desde comentários racistas até o questionamento sobre suas qualificações, criando um ambiente de trabalho hostil e excludente. Essas microagressões, embora muitas vezes sutis, têm um impacto profundo sobre a autoestima e o bem-estar dessas profissionais, muitas das quais acabam desistindo de seguir carreiras em áreas dominadas por homens brancos ou mulheres brancas.

O racismo institucional, que permeia o mercado de trabalho, faz com que as mulheres negras, mesmo as mais qualificadas, enfrentem uma série de obstáculos para ascender a posições de liderança. Conforme apontado por Sueli Carneiro (2011), o racismo estrutural funciona para manter as mulheres negras em posições subalternas, perpetuando a ideia de que elas são menos capazes ou menos aptas para cargos de alta responsabilidade. Carneiro ressalta que essa discriminação, combinada com o sexismo, cria um ambiente hostil, onde as mulheres negras precisam constantemente provar seu valor e competência.

As experiências de discriminação no ambiente de trabalho também incluem a segregação ocupacional. As mulheres negras tendem a ser concentradas em áreas de trabalho menos valorizadas, como serviços de cuidado e trabalho doméstico, enquanto são excluídas de setores mais prestigiados, como ciências e tecnologia. Mesmo quando conseguem acesso a setores de maior qualificação, enfrentam dificuldades para subir na hierarquia devido ao "teto de vidro" racial, uma barreira invisível que impede a ascensão de mulheres negras a cargos de chefia e liderança.

De acordo com Angela Davis (1981), o trabalho doméstico foi historicamente um espaço de opressão para as mulheres negras, mas também um local onde elas desenvolveram importantes estratégias de resistência. No mercado de trabalho atual, essa resistência continua, à medida que as mulheres negras lutam para conquistar seu lugar em ambientes que ainda reproduzem estereótipos e práticas discriminatórias. Davis observa que, embora a discriminação racial e de gênero seja ainda uma realidade dura, as mulheres negras têm desempenhado um papel crucial na luta por direitos trabalhistas e igualdade no ambiente de trabalho.

Diante das barreiras que enfrentam tanto no ambiente acadêmico quanto no mercado de trabalho, as mulheres negras têm desenvolvido uma série de estratégias de resistência e resiliência. Uma dessas estratégias é a criação de redes de apoio e coletivos feministas

negros, que fornecem um espaço para compartilhar experiências, fortalecer laços e desenvolver ações conjuntas para enfrentar o racismo e o sexismo no mercado de trabalho. Esses grupos, como o Coletivo Pretas em Movimento e a Marcha das Mulheres Negras, desempenham um papel crucial na promoção da visibilidade e na reivindicação de direitos para as mulheres negras.

Além das redes de apoio, as mulheres negras também estão criando suas próprias oportunidades no mercado de trabalho por meio do empreendedorismo. Muitas optam por abrir seus próprios negócios, como uma forma de evitar o ambiente hostil e racista das empresas tradicionais. O empreendedorismo se tornou uma alternativa viável para muitas mulheres negras, permitindo que elas tomem o controle de suas carreiras e desafiem a exclusão do mercado formal de trabalho.

Por outro lado, as políticas públicas de incentivo à diversidade têm sido um alicerce importante para essas mulheres. A implementação de programas de diversidade em grandes empresas, aliada a políticas afirmativas, como a ampliação das cotas para concursos públicos e universidades, tem proporcionado uma maior inclusão das mulheres negras em espaços antes inacessíveis. Embora essas políticas tenham apresentado resultados significativos, ainda é necessário um esforço contínuo para garantir que elas sejam efetivas a longo prazo e que abarquem a diversidade de experiências das mulheres negras em diferentes setores. Apesar das dificuldades enfrentadas, há também relatos de sucesso de mulheres negras que conseguiram quebrar as barreiras impostas pelo racismo e pelo sexismo no mercado de trabalho. Essas histórias, embora ainda sejam exceções, mostram a importância das políticas de inclusão e do fortalecimento das redes de apoio. Mulheres negras que hoje ocupam cargos de liderança em empresas, universidades e órgãos públicos relatam que, para chegar a essas posições, tiveram que desenvolver uma série de habilidades para lidar com a discriminação, além de contar com o apoio de mentores e coletivos que incentivaram seu crescimento.

Estudos como o de Dagoberto Fonseca (2019) sobre professoras negras e intelectuais acadêmicas demonstram que, para muitas mulheres negras, a ascensão a posições de destaque só foi possível graças à resiliência e à determinação de lutar contra as estruturas opressivas. Essas experiências são importantes não apenas porque representam conquistas individuais, mas porque ajudam a redefinir o papel das mulheres negras na sociedade, desafiando estereótipos e abrindo caminhos para futuras gerações.

6. Mercado de Trabalho: Barreiras e Resistência

As mulheres negras enfrentam múltiplas barreiras no mercado de trabalho, impostas por um sistema que combina o racismo e o sexismo de maneira estrutural e interseccional. Essas barreiras se manifestam em diversas formas, desde a segregação ocupacional até a exclusão de posições de liderança, passando pela disparidade salarial e pela informalidade. No entanto, é importante destacar que, frente a essas adversidades, as mulheres negras têm desenvolvido inúmeras estratégias de resistência e resiliência, seja por meio de redes de apoio, movimentos sociais ou mesmo iniciativas de empreendedorismo.

Uma das principais barreiras enfrentadas pelas mulheres negras no mercado de trabalho é a segregação ocupacional. Elas são, em sua maioria, confinadas a empregos de baixa remuneração e pouca valorização social, como o trabalho doméstico, que historicamente tem sido o destino de grande parte dessa população. Segundo dados do IBGE, cerca de 16% das mulheres negras no Brasil estão empregadas no setor de trabalho doméstico, um índice significativamente maior que o de mulheres brancas, que ocupam essas posições em apenas 9% dos casos. Essa concentração em ocupações de baixa remuneração reflete não apenas o racismo, mas também uma percepção histórica de que as mulheres negras pertencem a espaços de subserviência e trabalho manual.

Além da segregação ocupacional, outra barreira significativa é a disparidade salarial. As mulheres negras continuam a ganhar, em média, menos do que qualquer outro grupo demográfico. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2021, mulheres negras recebem 44% menos do que homens brancos e 24% menos do que mulheres brancas para desempenhar funções semelhantes. Essa disparidade salarial é um reflexo direto do racismo e do sexismo estruturais, que subvalorizam o trabalho das mulheres negras e as mantêm em posições de menor prestígio e poder.

A informalidade é outra barreira que afeta desproporcionalmente as mulheres negras. Mais de 54% das mulheres negras estão no setor informal, o que significa que elas não têm acesso a direitos trabalhistas básicos, como férias remuneradas, licença maternidade e aposentadoria. Essa precarização do trabalho é uma das formas mais evidentes de exclusão econômica que afeta as mulheres negras, limitando suas oportunidades de ascensão social e profissional.

Além das barreiras materiais e econômicas, as mulheres negras enfrentam barreiras simbólicas e subjetivas no ambiente de trabalho. Muitas delas relatam experiências de racismo velado e microagressões no cotidiano profissional. Microagressões são formas sutis de discriminação, como comentários desrespeitosos, questionamentos sobre sua capacidade intelectual ou sobre sua competência. Essas práticas criam um ambiente hostil e, muitas

vezes, excludente, que prejudica a autoestima e o desempenho profissional dessas mulheres. Conforme apontado por Sueli Carneiro (2011), o racismo e o sexismo interagem para manter as mulheres negras em posições de constante subordinação e insegurança, tornando suas trajetórias profissionais um contínuo esforço de legitimação.

Diante dessas barreiras estruturais e simbólicas, as mulheres negras têm desenvolvido inúmeras estratégias de resistência e resiliência. Uma das principais formas de resistência é a criação de redes de apoio e coletivos feministas negros, que oferecem um espaço seguro para que essas mulheres compartilhem suas experiências e desenvolvam estratégias conjuntas de enfrentamento ao racismo e ao sexismo. Movimentos como o Coletivo Pretas em Movimento e a Marcha das Mulheres Negras têm desempenhado um papel fundamental na promoção de políticas de igualdade racial e de gênero no Brasil, ao mesmo tempo em que fornecem suporte emocional e político para as mulheres negras em suas lutas cotidianas.

Esses movimentos e redes de apoio são cruciais porque muitas mulheres negras relatam sentir-se isoladas no ambiente de trabalho. A “solidão da mulher negra”, conforme descrita pela escritora Conceição Evaristo (2001), não é apenas uma experiência emocional, mas também uma forma de isolamento profissional. Muitas vezes, as mulheres negras são as únicas pessoas negras em seus espaços de trabalho, o que intensifica a sensação de exclusão e a necessidade de provar constantemente seu valor. As redes de apoio, portanto, oferecem não apenas um espaço de acolhimento, mas também um local de fortalecimento político e pessoal, onde as mulheres negras podem construir estratégias coletivas de resistência.

Outra forma importante de resistência tem sido o empreendedorismo. Diante das dificuldades para ascender em empresas tradicionais, muitas mulheres negras têm optado por abrir seus próprios negócios. O empreendedorismo negro cresceu consideravelmente no Brasil nos últimos anos, com mulheres negras criando pequenas e médias empresas em setores como beleza, moda, gastronomia e consultoria. O empreendedorismo oferece uma alternativa à exclusão do mercado formal, permitindo que essas mulheres criem suas próprias oportunidades e desafiem as estruturas opressivas que frequentemente as mantêm em posições de subalternidade.

O empreendedorismo tem sido promovido, em parte, por programas de incentivo governamentais e organizações voltadas para o fortalecimento do empreendedorismo negro. Iniciativas como o Projeto Quilombolas e o Programa Nacional de Apoio às Microempresas e Empresas de Pequeno Porte (PRONAF) têm buscado fornecer recursos e capacitação para mulheres negras que desejam iniciar seus próprios negócios. Esses programas, no entanto, ainda são insuficientes para cobrir a vasta demanda existente, e muitas empreendedoras negras continuam a enfrentar dificuldades para obter crédito e recursos financeiros adequados.

As políticas públicas voltadas para a inclusão das mulheres negras no mercado de trabalho têm desempenhado um papel crucial na redução das desigualdades, embora ainda haja muito a ser feito. A implementação das cotas raciais em concursos públicos e nas universidades foi um marco importante para a inclusão das mulheres negras no ensino superior e em setores públicos. As cotas permitiram que muitas mulheres negras pudessem acessar a educação de qualidade e, assim, competir por posições de maior prestígio e qualificação no mercado de trabalho.

Além das cotas, os programas de diversidade e inclusão no setor privado têm ganhado força nos últimos anos. Grandes empresas no Brasil, como a Magazine Luiza e o Itaú Unibanco, implementaram programas de contratação que buscam promover a inclusão de mulheres negras em cargos de liderança e áreas estratégicas. Essas iniciativas são fundamentais para combater o racismo estrutural e o sexismo presentes nas corporações, mas ainda enfrentam resistência e desafios. Muitas dessas empresas ainda possuem culturas organizacionais que reproduzem estereótipos e discriminações, o que impede a real inclusão de mulheres negras em seus quadros de funcionários.

A luta por políticas mais eficazes e inclusivas continua sendo uma prioridade para movimentos sociais e organizações da sociedade civil. O feminismo negro tem sido uma das principais forças na promoção da interseccionalidade nas políticas públicas, ao destacar que as experiências das mulheres negras são diferentes das mulheres brancas e dos homens negros, exigindo abordagens específicas e focadas nas interseções entre raça, gênero e classe.

Em suma, as barreiras que as mulheres negras enfrentam no mercado de trabalho são múltiplas e profundamente enraizadas nas estruturas sociais e econômicas do Brasil. No entanto, por meio da resistência e da resiliência, essas mulheres têm desafiado as estruturas opressivas e conquistado espaços de poder e autonomia. A luta por inclusão, equidade salarial e melhores condições de trabalho continua, e as redes de apoio e as políticas públicas serão fundamentais para garantir que essa luta seja vitoriosa.

7. Movimentos e Políticas Públicas

Os movimentos sociais e as políticas públicas desempenham um papel crucial na luta por igualdade e inclusão das mulheres negras no mercado de trabalho. Historicamente, as mulheres negras estiveram à frente de movimentos que abordam as questões de raça e gênero de forma interseccional, desafiando tanto o racismo quanto o sexismo presentes nas instituições brasileiras. Esses movimentos são fundamentais para promover uma

transformação estrutural e garantir que políticas públicas sejam implementadas para combater as desigualdades enfrentadas por essa parcela da população.

As políticas públicas, por sua vez, têm sido um meio eficaz para reduzir as desigualdades sociais, embora ainda haja muito a ser feito para garantir que essas iniciativas tenham impacto real. Políticas de ações afirmativas, como cotas raciais e programas de inclusão, têm mostrado avanços importantes, mas precisam ser ampliadas e melhoradas para atingir o conjunto diverso de mulheres negras que enfrentam múltiplas formas de exclusão.

Os movimentos sociais, particularmente o movimento feminista negro, têm sido fundamentais para trazer visibilidade à luta das mulheres negras por direitos. Esses movimentos começaram a se organizar de forma mais intensa na década de 1980, com a criação de coletivos e organizações dedicadas à luta antirracista e feminista. Entre os grupos mais influentes, destacam-se a Articulação de Mulheres Negras Brasileiras e a Marcha das Mulheres Negras, que têm como objetivo denunciar o racismo e o sexismo estrutural que afetam as mulheres negras no Brasil.

O feminismo negro, como movimento político e intelectual, traz a noção de que as experiências das mulheres negras são únicas e não podem ser totalmente compreendidas pelos movimentos feministas tradicionais, que muitas vezes se concentram nas demandas de mulheres brancas de classes mais altas. Como destaca Lélia Gonzalez, uma das principais intelectuais do feminismo negro no Brasil, o racismo e o sexismo formam uma estrutura que coloca as mulheres negras em uma posição de maior subordinação. Gonzalez também introduziu o conceito de “amefricanidade”, que sublinha a importância de reconhecer as raízes africanas e indígenas das mulheres negras como parte da identidade latino-americana e da luta contra o racismo.

Esses movimentos também têm sido importantes para a criação de espaços de resistência e acolhimento. Coletivos feministas negros fornecem um espaço seguro para que as mulheres negras compartilhem suas experiências de discriminação e desenvolvam estratégias de enfrentamento coletivo. Por meio desses espaços, as mulheres negras têm fortalecido suas lutas e exigido maior representação em cargos de liderança, além de políticas públicas que atendam às suas necessidades específicas.

As políticas públicas voltadas para a inclusão de mulheres negras no mercado de trabalho e na educação são fundamentais para mitigar as desigualdades históricas que afetam essa população. Um dos principais exemplos de políticas afirmativas que impactam diretamente as mulheres negras são as cotas raciais. A implementação das cotas no ensino superior, iniciada em 2003, foi um marco na luta por igualdade racial no Brasil. Essas políticas permitiram que mulheres negras acessassem o ensino superior em maior número, o que,

consequentemente, influenciou sua entrada em setores mais qualificados do mercado de trabalho.

As cotas raciais também foram expandidas para concursos públicos, permitindo que mulheres negras tivessem maior acesso a cargos no setor público, que tradicionalmente oferece melhores condições de trabalho e maior estabilidade. No entanto, essas políticas ainda enfrentam resistências, e o impacto delas é limitado pelo racismo estrutural que continua a afetar essas mulheres mesmo após sua entrada em espaços antes inacessíveis. Além disso, as cotas são apenas um passo inicial; é necessário garantir que haja políticas de permanência tanto na educação quanto no trabalho, como programas de mentoria e suporte psicológico, para que essas mulheres possam superar as barreiras de discriminação que ainda encontram em suas trajetórias.

Outra iniciativa importante é a criação de programas de diversidade e inclusão em grandes empresas. Empresas como Magazine Luiza e Natura têm sido pioneiras na implementação de programas de treinamento e contratação focados na inclusão de mulheres negras em cargos de liderança e gestão. Esses programas visam combater o racismo institucional e criar um ambiente de trabalho mais inclusivo e diversificado. De acordo com um relatório do Instituto Ethos (2020), empresas que adotam políticas de diversidade apresentam melhor desempenho em inovação e produtividade, o que demonstra que a inclusão de mulheres negras no mercado de trabalho também traz benefícios econômicos.

A presença de movimentos que lutam por equidade no trabalho tem crescido consideravelmente nos últimos anos, especialmente com a ascensão de coletivos como o Pretas em Movimento e o Coletivo Feminista de Mulheres Negras. Esses grupos têm defendido a implementação de ações afirmativas no setor privado e lutado pela inclusão de mulheres negras em posições de poder e decisão nas corporações. A luta por equidade não se limita à criação de vagas, mas também abrange a necessidade de criar ambientes de trabalho que reconheçam e combatam o racismo e o sexismo.

Um exemplo importante de avanço na luta por equidade no trabalho foi a criação de campanhas como a “21 Dias de Ativismo contra o Racismo”, que envolve empresas, organizações da sociedade civil e governos para promover discussões e ações voltadas para a inclusão racial e de gênero. Essas campanhas ajudam a conscientizar sobre as desigualdades que afetam as mulheres negras e promovem a criação de estratégias para a promoção de equidade no ambiente corporativo.

Além disso, muitas mulheres negras têm se destacado na liderança de iniciativas empreendedoras. O empreendedorismo tem sido uma forma de resistência para as mulheres negras que enfrentam discriminação nas empresas tradicionais. O aumento do número de

empreendedoras negras no Brasil é um reflexo tanto das dificuldades de inserção no mercado formal quanto da determinação dessas mulheres em criar suas próprias oportunidades. Iniciativas como o Projeto Quilombolas Empreendedoras têm sido fundamentais para oferecer capacitação e apoio financeiro a essas mulheres, promovendo a autonomia econômica e o desenvolvimento de negócios de impacto social.

Embora os movimentos sociais e as políticas públicas tenham conseguido alguns avanços importantes, os desafios para a inclusão das mulheres negras no mercado de trabalho ainda são imensos. A resistência às políticas de cotas e a falta de programas de inclusão no setor privado são barreiras que precisam ser superadas. Além disso, mesmo nas empresas que implementam programas de diversidade, muitas mulheres negras continuam a relatar experiências de discriminação e exclusão, demonstrando que as mudanças culturais dentro dessas instituições são lentas.

O racismo institucional permanece um dos maiores obstáculos. Como Sueli Carneiro (2011) ressalta, as políticas de inclusão precisam ir além da representatividade superficial e atacar as estruturas que perpetuam a exclusão das mulheres negras. É fundamental que as políticas públicas e os programas corporativos de inclusão sejam acompanhados de mudanças estruturais que permitam a criação de ambientes de trabalho mais justos e acolhedores.

Para o futuro, é essencial que os movimentos sociais continuem a pressionar por uma ampliação das políticas afirmativas, especialmente no setor privado, onde a resistência à inclusão ainda é significativa. Além disso, será crucial que as novas gerações de mulheres negras que estão entrando no mercado de trabalho por meio das cotas e dos programas de diversidade encontrem um ambiente de apoio e oportunidades de crescimento profissional. Isso requer uma ação contínua e colaborativa entre movimentos sociais, governo e setor privado, para que as desigualdades raciais e de gênero possam ser efetivamente combatidas e superadas.

8. Estudos de Caso

Para ilustrar a complexidade da inserção das mulheres negras no mercado de trabalho, é fundamental examinar alguns estudos de caso que exemplificam suas trajetórias, desafios e estratégias de resistência. As histórias de mulheres negras em diferentes setores — educação, saúde, empresas e empreendedorismo — revelam padrões de desigualdade, mas também mostram formas de superação e conquista. Esses casos evidenciam tanto as barreiras impostas pelo racismo e sexismo estruturais quanto a resiliência dessas mulheres em lutar por um espaço de dignidade e reconhecimento.

Setor de Educação: Professoras Negras no Ensino Superior

No setor da educação, as mulheres negras enfrentam desafios significativos para alcançar e se manter em posições de docência, especialmente no ensino superior. Apesar do aumento no número de mulheres negras que conseguem acessar o ensino superior por meio de políticas afirmativas, a progressão para cargos de professora ou pesquisadora universitária ainda é marcada por discriminação e sub-representação. Um exemplo claro é o estudo conduzido por, que explora os marcadores de raça e gênero na carreira de professoras negras no ensino superior. O estudo revela que, além de enfrentarem preconceito racial, essas professoras muitas vezes são descredibilizadas e desvalorizadas por colegas e alunos, que questionam suas competências devido ao racismo enraizado nas instituições.

Essas professoras enfrentam não apenas os desafios relacionados à sua identidade racial, mas também ao machismo, que continua a ser uma força dominante no ambiente acadêmico. Elas relatam dificuldades em obter reconhecimento por suas pesquisas, sendo frequentemente subestimadas ou ignoradas nos processos de promoção e reconhecimento acadêmico. O racismo institucional, presente nas estruturas universitárias, perpetua a exclusão e o silenciamento dessas mulheres. No entanto, muitas delas têm se organizado por meio de redes de apoio acadêmicas, como grupos de pesquisa focados em temas de raça e gênero, que têm sido fundamentais para a construção de espaços de resistência dentro das universidades.

Exemplos de conquistas recentes incluem a presença de mulheres negras em cargos de destaque em universidades, como diretorias de departamentos e coordenações de cursos. No entanto, esses casos ainda são exceções, e a sub-representação dessas mulheres no ensino superior continua a ser um problema estrutural que precisa de soluções mais abrangentes.

Setor de Saúde: Profissionais Negras e a Discriminação no Ambiente Clínico

No setor de saúde, as mulheres negras também enfrentam barreiras significativas. Profissionais negras, como médicas e enfermeiras, frequentemente relatam episódios de discriminação tanto por parte de colegas quanto de pacientes. Um exemplo emblemático é o relato de enfermeiras negras em hospitais públicos e privados, que relatam a falta de reconhecimento por seu trabalho e a constante necessidade de provar sua competência. Estudos mostram que essas profissionais são frequentemente relegadas a funções subalternas, enquanto profissionais brancos, com a mesma formação, ocupam cargos de maior prestígio e responsabilidade.

Além da discriminação interna nas instituições de saúde, essas mulheres também relatam dificuldades em se inserir em áreas de especialização que demandam maior qualificação, como a medicina. Muitas enfrentam resistência ao tentar ingressar em programas de

residência médica e outras formas de especialização, sendo submetidas a um racismo velado que dificulta sua progressão na carreira. Dados do Conselho Federal de Medicina mostram que, apesar de um aumento no número de médicas negras no Brasil, elas continuam a ser uma pequena minoria em áreas de especialização médica de alto prestígio, como cardiologia, neurologia e oncologia.

Para superar esses obstáculos, muitas profissionais negras da saúde têm se organizado em redes de apoio e movimentos sociais, como a Rede de Profissionais Negras da Saúde, que busca promover a inclusão racial no setor e apoiar a formação contínua dessas mulheres. Essas redes são fundamentais para que essas profissionais possam enfrentar o racismo institucional e criar estratégias coletivas de resistência.

Setor Empresarial: A Luta pela Inclusão em Corporações

No setor empresarial, as mulheres negras enfrentam grandes desafios para alcançar posições de liderança. Embora haja uma crescente adoção de programas de diversidade e inclusão nas grandes empresas, a presença de mulheres negras em cargos de chefia e gestão ainda é escassa. De acordo com um estudo do Instituto Ethos (2020), as mulheres negras ocupam apenas 0,4% das posições de liderança nas maiores empresas brasileiras, o que evidencia a exclusão sistemática dessas mulheres dos espaços de decisão e poder.

Um estudo de caso que ilustra os desafios e conquistas das mulheres negras no setor empresarial é o da Magazine Luiza, que em 2020 implementou um programa de trainee exclusivo para negros. O programa foi uma resposta às demandas por maior diversidade racial nas empresas e gerou grande repercussão. Embora tenha sido um passo significativo na promoção da inclusão, muitas mulheres negras que participam desses programas relatam que, após o ingresso nas empresas, enfrentam dificuldades para ascender a posições de liderança. Elas apontam que, apesar das iniciativas de diversidade, as empresas ainda precisam realizar mudanças profundas em suas culturas organizacionais para combater o racismo estrutural.

Essas iniciativas são um importante primeiro passo, mas precisam ser acompanhadas de programas de formação e promoção interna, que garantam que essas mulheres tenham oportunidades reais de ascender dentro das empresas. Além disso, é fundamental que essas empresas criem ambientes de trabalho mais acolhedores, onde o racismo e o sexismo sejam combatidos de maneira proativa.

Empreendedorismo Feminino Negro: Um Caminho para a Autonomia

Diante das dificuldades de ascensão no mercado formal de trabalho, muitas mulheres negras optam pelo empreendedorismo como forma de conquistar autonomia e independência financeira. O empreendedorismo feminino negro tem crescido significativamente nos

últimos anos, especialmente em áreas como moda, beleza, gastronomia e serviços. Um exemplo notável é o projeto Quilombolas Empreendedoras, que tem apoiado mulheres negras de comunidades quilombolas a desenvolverem seus próprios negócios, oferecendo capacitação e acesso a crédito.

O empreendedorismo representa uma alternativa viável para muitas mulheres negras que enfrentam o racismo institucional e o sexismo no mercado formal. Essas empreendedoras criam seus próprios espaços de atuação, onde podem ser reconhecidas e valorizadas por suas competências, sem a necessidade de enfrentar os ambientes corporativos hostis. No entanto, o empreendedorismo negro também enfrenta desafios, como a dificuldade de acesso ao crédito e à formação empresarial adequada. Muitas empreendedoras negras relatam que, embora seus negócios estejam crescendo, elas enfrentam limitações financeiras e falta de apoio governamental para expandir suas atividades.

Apesar desses desafios, o empreendedorismo tem sido um caminho promissor para muitas mulheres negras. Elas têm se destacado em diversas áreas, trazendo inovação e criando soluções para suas comunidades, ao mesmo tempo em que promovem a valorização da cultura afro-brasileira.

Embora os estudos de caso apresentados demonstrem que as mulheres negras têm conseguido superar muitas barreiras no mercado de trabalho, os desafios persistem. A sub-representação em cargos de liderança, a disparidade salarial e a discriminação contínua são problemas que ainda precisam ser enfrentados por meio de políticas públicas mais eficazes e de uma mudança de cultura dentro das empresas e instituições.

O papel das redes de apoio, dos movimentos sociais e das políticas de inclusão é fundamental para garantir que essas mulheres possam continuar a avançar em suas carreiras e conquistar espaços de poder e decisão. No entanto, é necessário um compromisso contínuo de todos os setores da sociedade para que essas mudanças sejam permanentes e efetivas.

9. Considerações Finais

A trajetória das mulheres negras no mercado de trabalho brasileiro revela uma complexa teia de desafios e conquistas, marcada pela interseccionalidade que une raça e gênero. Ao longo deste artigo, foi possível observar como o racismo estrutural e o sexismo se entrelaçam para criar barreiras significativas à inserção e à ascensão dessas mulheres no mercado de trabalho. A análise dos diversos aspectos que afetam a vida profissional das mulheres negras nos permite concluir que, apesar das dificuldades persistentes, há um crescente movimento de resistência e luta por equidade.

As experiências de mulheres negras em setores como educação, saúde, e empresarial mostram não apenas as desigualdades enfrentadas, mas também as estratégias de superação e resistência que essas mulheres desenvolvem. Desde a criação de redes de apoio e coletivos feministas até a busca pelo empreendedorismo, as mulheres negras têm se mobilizado de diversas formas para romper com as barreiras impostas pela discriminação racial e de gênero. Conforme aponta Angela Davis (1981), o empoderamento das mulheres negras é uma questão de justiça social que beneficia não apenas elas mesmas, mas toda a sociedade, ao promover uma maior diversidade e inclusão em todos os setores.

As políticas públicas, como as cotas raciais em universidades e concursos públicos, desempenham um papel crucial na luta pela equidade. Elas têm possibilitado que um número crescente de mulheres negras acesse a educação superior e, conseqüentemente, setores mais qualificados do mercado de trabalho. No entanto, é fundamental que essas políticas sejam ampliadas e complementadas por iniciativas que garantam a permanência e o sucesso dessas mulheres em seus ambientes de trabalho. Programas de mentorias, suporte psicológico e capacitação são essenciais para que as mulheres negras possam não apenas ingressar, mas também prosperar em suas carreiras.

A luta pela inclusão e equidade no mercado de trabalho deve ser encarada como um compromisso coletivo que envolve a sociedade civil, o governo e o setor privado. Movimentos sociais e coletivos têm desempenhado um papel fundamental na conscientização sobre a importância da diversidade racial e de gênero, desafiando as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades. O feminismo negro, em particular, tem sido uma força vital na promoção de mudanças estruturais e na defesa dos direitos das mulheres negras no Brasil.

Além disso, é essencial que as empresas adotem práticas de diversidade que não se limitem a ações pontuais, mas que busquem a transformação cultural dentro das organizações. A implementação de políticas de inclusão deve ser acompanhada por uma mudança nas mentalidades e na desconstrução de estereótipos que perpetuam a exclusão das mulheres negras. Como ressaltam autores como Silvio Almeida (2018), o racismo não é apenas um problema individual, mas uma questão sistêmica que requer ações estruturais para sua superação.

Para que as mulheres negras possam alcançar igualdade de oportunidades e direitos, é necessário um esforço contínuo de todas as esferas da sociedade. O fortalecimento das redes de apoio e a ampliação das políticas públicas são passos fundamentais, mas é a conscientização coletiva e o engajamento social que trarão mudanças duradouras. A luta por justiça social e equidade racial é uma responsabilidade compartilhada que requer comprometimento, solidariedade e ação efetiva.

Em síntese, a trajetória das mulheres negras no mercado de trabalho é uma luta que reflete a busca por dignidade, respeito e igualdade. As conquistas já alcançadas são frutos da resistência e da luta dessas mulheres, mas é preciso continuar a avançar, garantindo que a luta por equidade e inclusão se torne uma realidade para todas as mulheres negras no Brasil.

Referências

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Pallas, 2011.

DAVIS, Angela. Mulheres, Raça e Classe. São Paulo: Boitempo, 1981.

GONZALEZ, Lélia. Amefricanidade. In: O Lugar da Mulher Negra. Rio de Janeiro: Pallas, 1988.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021.

Instituto Ethos. Diversidade nas Empresas: Ferramentas de Inclusão. São Paulo: Ethos, 2020.



ANAIIS DA JORNADA DA EDUCAÇÃO 2025



ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Comissão Organizadora

- Professor Alan Almario
- Professor Marco Paulo Andrade Oliveira
 - Professora Camila Soares
- Professora Luciana Nery Franco Campos
- Professor José Eduardo Paraíso Razuk
 - Professora Aurora Seles

ODS 15 em ação: um jogo para cuidar da Terra

Amanda Aparecida dos Santos

Erika Alves Pereira

Kesia Olga da Silva

Gabriela Vieira Silva Tenório

Profa. Orientadora: Aurora Seles

amsantoss@outlook.com

Resumo

A proposta apresentada busca promover a conscientização ambiental de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental por meio do jogo educativo “Planeta em Jogo”, alinhado ao ODS 15 – Vida Terrestre, à COP30 e às diretrizes da BNCC. A atividade lúdica envolve a construção de um tabuleiro com materiais recicláveis e desafios relacionados à preservação ambiental, poluição, saúde e sustentabilidade, estimulando o pensamento crítico, a cooperação e a responsabilidade cidadã. Observou-se que o jogo favorece aprendizagens significativas, ampliando o interesse pelo cuidado com o planeta e fortalecendo valores ecológicos e sociais, reafirmando o papel da escola na formação de agentes transformadores comprometidos com o futuro do meio ambiente.

Saúde Mental na Infância: Promover o Bem-estar e o Uso Consciente da Tecnologia - Como trabalhar o ODS 3 no Ensino Fundamental I

Bianca Brito de Andrade

Bianca Rodrigues da Hora Fortunato

Cecília Jeanne de Oliveira Silva

Marcela Assunção Silva

Silvana Braga dos Santos

Profa. Orientadora: Aurora Seles

silbraga0701@gmail.com

Resumo

O estudo apresenta uma prática pedagógica voltada à promoção da saúde mental infantil, alinhada ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 3 (ODS 3), enfatizando o papel da escola como espaço essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Reconhecendo o aumento de dificuldades socioemocionais relacionadas ao uso excessivo de telas e à redução de interações reais na infância, o projeto integrou ações que abordam autocuidado, convivência, empatia e equilíbrio digital por meio de rodas de conversa, atividades lúdicas, exercícios de respiração e incentivo à redução do tempo de tela no ambiente familiar. Fundamentado em referenciais como Vigotski, Piaget, Papert e Kenski, o trabalho destaca o uso pedagógico e equilibrado das tecnologias, reforçando que experiências concretas e interações sociais são fundamentais para a aprendizagem. Os resultados observados apontam melhorias no comportamento, na atenção, nas relações interpessoais e na expressão de sentimentos, evidenciando que práticas educativas direcionadas ao bem-estar emocional contribuem para uma formação mais humanizada e coerente com as orientações da BNCC e das políticas globais de promoção da saúde.

A importância do acesso à água potável e saneamento básico para o desenvolvimento sustentável

Gabriela Cristini da Silva
Gabriela Die Afaro Martins
Luiza Santos Matias
Maria Eduarda Delmiro de Souza

Resumo

A água é um recurso indispensável à vida e à manutenção do equilíbrio ambiental. Sua disponibilidade adequada é essencial para a saúde humana, a produção de alimentos, a geração de energia e a preservação dos ecossistemas. Apesar de a Terra conter cerca de 71% de água em sua superfície, apenas 2,5% corresponde à água doce, e grande parte está inacessível para consumo humano. Estima-se que mais de 2 bilhões de pessoas no mundo vivam sem acesso a água potável, e cerca de 3,6 bilhões careçam de serviços de saneamento adequados, segundo dados da Organização das Nações Unidas ONU (2023). O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 6 (ODS 6) visa assegurar a disponibilidade e a gestão sustentável da água e do saneamento para todos até 2030. A meta inclui melhorar a qualidade da água, aumentar a eficiência no seu uso, proteger os ecossistemas hídricos e expandir o acesso ao saneamento básico. No Brasil, embora haja abundância hídrica em diversas regiões, o acesso desigual ainda é um problema crítico. Regiões Norte e Nordeste apresentam déficits significativos, enquanto áreas urbanas e periféricas enfrentam desafios de infraestrutura e gestão de resíduos. Nesse contexto, a educação tem papel fundamental para a construção de uma consciência ambiental crítica. Inspirada na pedagogia libertadora de Paulo Freire (1996), a escola torna-se espaço de diálogo, reflexão e ação, em que os alunos compreendem a importância de transformar a realidade e cuidar coletivamente dos recursos naturais. Assim, a prática educativa deve promover o protagonismo dos estudantes na preservação da água e na busca por um desenvolvimento sustentável.

ODS 15 – Vida Terrestre: preservando os ecossistemas e a biodiversidade

Cristina da Silva Batista Santos

Giselia Freitas de Oliveira

Maria de Fatima Conceição

Nilzete Euzebio dos Santos Machado

Samuel dos Santos

Profa. Orientadora: Aurora Seles

Resumo

O trabalho tem como foco o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 15 – Vida Terrestre, proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU), que visa proteger e recuperar os ecossistemas terrestres e a biodiversidade. Desenvolvido por alunos do curso de Pedagogia da Universidade Ibirapuera, o projeto utilizou uma abordagem qualitativa e descritiva, com base em materiais da ONU e em atividades práticas de educação ambiental, como simulação de erosão, debates e produções visuais. Fundamentado nas teorias de Piaget e Vygotsky, o trabalho integrou teoria e prática pedagógica, incentivando a reflexão sobre a responsabilidade ambiental e o papel da escola na formação de cidadãos conscientes e críticos. Espera-se que a experiência contribua para fortalecer valores de sustentabilidade e ampliar o compromisso com a preservação da vida terrestre.

Palavras-chave: ODS 15. Educação Ambiental. Sustentabilidade. Biodiversidade

Educação Consciente, mundo resiliente: ODS 4 e COP 30 no Ensino Fundamental

Elaine de Souza Silva
Greice Gomes do Nascimento
Marinalva da Silva de Oliveira
Profa. Orientadora: Aurora Seles
lanysozeniale@gmail.com

Resumo

O presente estudo apresenta uma proposta pedagógica que articula o ODS 4 – Educação de Qualidade e a COP30 como eixo estruturante para a formação cidadã no Ensino Fundamental I, reconhecendo a escola como espaço estratégico diante das urgências socioambientais contemporâneas, como a crise climática e as desigualdades sociais. Fundamentado em autores como Gadotti e nos princípios da BNCC, o trabalho defende uma educação voltada à sustentabilidade, ao pensamento crítico e ao protagonismo estudantil, mediante práticas investigativas e interdisciplinares que estimulam a alfabetização científica, a literacia ambiental e o engajamento em ações de impacto social. A metodologia envolve atividades colaborativas de observação, experimentação e produção de campanhas socioambientais contextualizadas na realidade da comunidade escolar, possibilitando que as crianças compreendam sua responsabilidade na preservação do planeta e exerçam participação cidadã desde cedo. Como expectativa formativa, o projeto evidencia o potencial da escola em promover consciência ecológica, corresponsabilidade e atitudes sustentáveis, fortalecendo a educação como instrumento de transformação social alinhado à Agenda 2030.

Brincar e Reciclar - Aprendendo com a sustentabilidade na Educação Infantil e a importância da COP 30

Izabela Vitória

Josefa Teixeira

Kemilly Silvestre

Profa. Orientadora: Aurora Seles

isabellabela0708@gmail.com

Resumo

O artigo apresenta uma proposta de prática pedagógica voltada à conscientização ambiental na Educação Infantil, tendo como eixo a COP 30 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU. A iniciativa integra o desenvolvimento sustentável ao cotidiano escolar por meio da confecção de brinquedos com materiais recicláveis, promovendo criatividade, responsabilidade ecológica, cooperação e pensamento crítico. Fundamentada na BNCC, a prática articula interdisciplinaridade, participação da comunidade escolar e formação cidadã, estimulando as crianças a compreenderem a importância do cuidado com o planeta e a adotarem atitudes sustentáveis desde cedo, contribuindo para a preservação ambiental e para o enfrentamento das mudanças climáticas.

A Revista da Universidade Ibirapuera é uma publicação semestral da Universidade Ibirapuera e recebe submissões em modo de fluxo contínuo.

Instruções Gerais - As colaborações devem necessariamente ser inéditas e destinadas exclusivamente à Revista da Universidade Ibirapuera.

As seguintes contribuições serão consideradas para publicação: trabalhos científicos originais, relatos de casos de interesse especial, notas técnicas (comunicações breves), revisões, editoriais (mediante convite dos editores), revisões de livros e cartas ao editor.

Reservam-se à Revista da Universidade Ibirapuera todos os direitos autorais do trabalho publicado, inclusive de tradução, sem remuneração alguma aos autores do trabalho.

Os artigos serão submetidos à revisão pelo Conselho Editorial e pelo Conselho Científico (revisão por pares).

A decisão final de aceitação ou rejeição de artigos é tomada soberanamente pelo Conselho Editorial. Artigos serão considerados para publicação no entendimento de que não estejam submetidos simultaneamente para publicação em outra Revista, em qualquer idioma.

Os trabalhos não aceitos pelo Corpo Editorial serão devolvidos aos autores. Os conceitos emitidos nos trabalhos são de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo a opinião do Corpo Editorial. À Revista reservam-se todos os direitos autorais do trabalho publicado, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte. A data de recebimento e aceitação do original constará, obrigatoriamente, no final do mesmo, quando da sua publicação.

Quando houver experimentos realizados in vivo em homens ou animais, devem vir acompanhados com aprovação do Comitê de Ética que analisou a pesquisa. Os seres humanos não poderão ser identificados a não ser que tenham o consentimento por escrito. Os nomes dos autores devem aparecer apenas na página de título, não podendo ser mencionados durante o texto.

Submissão de Trabalhos - Os trabalhos devem ser apresentados em formato Word for Windows, fonte Calibri, tamanho 14, espaçamento 1,5, tinta preta, páginas numeradas no canto superior direito e alinhamento justificado. As páginas devem ser no formato A4, incluindo as referências, ilustrações, quadros, tabelas e gráficos. O número máximo de páginas por artigo é de trinta (30).

Os quadros, tabelas, gráficos e ilustrações devem estar em alta resolução, ser limitados ao mínimo indispensável, identificados e numerados consecutivamente em algarismos arábicos. No corpo do texto deve vir a posição aproximada para sua inserção.

Os trabalhos encaminhados podem ser escritos em português, espanhol ou inglês. Os artigos enviados em português e espanhol devem conter o resumo também em inglês (abstract). Abreviações oficiais poderão ser empregadas somente após primeira menção completa.

Deverão constar, no final dos trabalhos, o endereço completo de todos os autores, afiliação, telefone, mini-currículo atualizado e e-mail para encaminhamento de correspondência pela comissão editorial. Deverá constar, ainda, declaração assinada por todos os autores. Modelo segue no final deste arquivo.

Cabeçalho - Título do artigo em português (letras maiúsculas, em negrito, fonte Arial, tamanho 18 parágrafo centralizado).

Apresentação dos Autores do Trabalho - Nome completo, afiliação institucional (nome da instituição de vínculo (se é docente, ou está vinculado a alguma linha de pesquisa), endereço, cidade, estado e e-mail). Em fonte Calibri, corpo 14, negrito.

Resumo e Abstract - É a apresentação sintetizada dos pontos principais do texto, destacando as considerações emitidas pelo autor. Para elaboração do resumo, usar no máximo 250 palavras. O resumo deve conter: tema, objetivos, metodologia e a principal conclusão, em português. Também deve estar em espanhol ou inglês.

Palavras-chave e Keywords - O número de descritores desejados é de no mínimo três e no máximo cinco, separadas por vírgula.

O Corpo do Texto - Os originais devem ser digitados em Word, fonte Calibri, corpo 14, espaçamento de 1,5 e alinhamento justificado. Eventuais tabelas e ilustrações podem ser inseridas no próprio texto em alta resolução.

Introdução - Deve apontar o propósito do estudo, de maneira concisa, e descrever quais os avanços que foram alcançados com a pesquisa.

Discussão - Interpretar os resultados e relacioná-los aos conhecimentos existentes, principalmente os que foram indicados anteriormente na introdução. Essa parte deve ser apresentada separadamente dos resultados.

Referências e Citações - Citações: as citações podem ser diretas ou indiretas, sempre no mesmo idioma do texto submetido.

Citações diretas, literais ou textuais:

Inseridas no texto: As citações breves (até três linhas) são incluídas no próprio texto, entre aspas, no formato (AUTOR, data, página).

Em destaque: As citações com mais de três linhas aparecem em parágrafo(s) destacado(s) do texto corrido (com recuo na margem esquerda, corpo 14, itálico, em espaço simples entre linhas).

Citações indiretas: a fonte também deverá ser citada (AUTOR, data, página) dentro do próprio parágrafo em que estão expostas as ideias do autor ou no fim do mesmo sob forma de nota bibliográfica.

A revista adota as regras de trabalho científico da ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

Envio do Material

Acessar o site seer.unib.br

Clicar em Acesso, no menu abaixo do nome da revista

Se for o primeiro acesso, preencher os dados pessoais no item “Não está cadastrado? Cadastre-se no sistema”

Se já estiver cadastrado, basta preencher nome e senha.

Para submeter trabalhos, siga as demais instruções do próprio sistema.

Contato: revista@ibirapuera.edu.br

Declaração

Título do artigo

O(s) autor(es) abaixo assinado(s) submeto(emos) o trabalho intitulado acima à apreciação da Revista da Universidade Ibirapuera para ser publicado, declara(mos) estar de acordo que os direitos autorais referentes ao citado trabalho tornem-se propriedade exclusiva da Revista da Universidade Ibirapuera desde a data de sua submissão, sendo vedada qualquer reprodução total ou parcial, em qualquer outra parte ou meio de divulgação de qualquer natureza, sem que a prévia e necessária autorização seja solicitada e obtida junto à Revista da Universidade Ibirapuera. No caso de o trabalho não ser aceito, a transferência de direitos autorais será automaticamente revogada, sendo feita a devolução do citado trabalho por parte da Revista da Universidade Ibirapuera. Declaro (amos) ainda que é um trabalho original sendo que seu conteúdo não foi ou está sendo considerado para publicação em outra revista, quer no formato impresso ou eletrônico. Concordo (amos) com os direitos autorais da revista sobre o mesmo e com as normas acima descritas, com total responsabilidade quanto às informações contidas no artigo, assim como em relação às questões éticas. Colocar data, nome dos autores e assinatura.

Revista da Universidade Ibirapuera

Av. Interlagos, 1329 – Chácara Flora

São Paulo/SP – CEP: 04661-100

☎ (11) 5694-7900

✉ revista@ibirapuera.edu.br

<https://www.ibirapuera.br/seer/index.php/rev>

55^{Anos} UNIVERSIDADE IBIRAPUERA

Líderes que inventam o futuro

Outros Projetos Bibliográficos

