

ISSN: 2179-6998 (impresso)
ISSN: 2238-6335 (eletrônico)

*Revista da
Universidade Ibirapuera*

VOLUME 32 - JULHO/DEZEMBRO DE 2026





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

Profª Esp. Beatriz Helena Loscher

Profª Ma. Camila Soares

Profª Drª Eneida Yuri Suda

Profª Ma. Ketty Leine Martins

Profª Ma. Luciana da Souza e Oliveira

Prof. Me. Marco Paulo Andrade de Oliveira

Prof. Dr. Roberto Teruo Suguihara

Profª Ma. Silmara Pereira

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 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. 32 – (jul/dez 2026) -
São Paulo: Universidade Ibirapuera, 2026.

Vol. 32 (jul/dez 2026) -

Semestral

ISSN: 2179-6998 - impresso

ISSN: 2238-6335 - eletrônico

1. Formação de Docentes 2. Educação Inclusiva 3. Literatura Infantojuvenil 4. Educação
Universidade Ibirapuera

CDD – 378

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 32 – Julho/Dezembro de 2026

É com grande satisfação que apresentamos à comunidade acadêmica o Volume 32 (Julho/Dezembro de 2026) da Revista da Universidade Ibirapuera. Esta edição reúne contribuições que dialogam diretamente com os desafios contemporâneos da educação superior e da produção de conhecimento no Brasil. Em um cenário marcado por rápidas transformações tecnológicas, regulatórias e sociais, a universidade reafirma o seu papel como espaço democrático de reflexão, inclusão e inovação.

A presente edição abre com o artigo "O Papel do Coordenador de Curso no Ensino Superior e a Identidade Institucional: Governança, Estratégia e Desafios da Gestão Acadêmica", os autores analisam a figura do coordenador de curso como um elo estratégico entre a alta administração, o corpo docente e os estudantes. O estudo examina as atribuições normativas e regulatórias do cargo, sua inserção nos órgãos colegiados de governança (como o CONSUN e o NDE) e a importância do alinhamento entre o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Além disso, destaca-se a sinergia necessária com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a aplicação da gestão de tempo

EDITORIAL

Caminhos da Formação, Saberes Interseccionais e Inovação na Gestão Acadêmica

para superar a hipertrofia burocrática e exercer uma liderança verdadeiramente transformadora.

Em seguida, o artigo "Entre Telas e Páginas: Onde Está o Leitor Infantil e Juvenil na Contemporaneidade?", desloca o olhar para a formação leitora diante da cultura digital. A partir dos dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil e de aportes da teoria literária e da pedagogia, as autoras investigam o enfraquecimento da subjetividade leitora em favor de práticas mecânicas ou fragmentadas. O trabalho problematiza a escassez de infraestrutura nas escolas periféricas e defende a necessidade de mediações pedagógicas que integrem as tecnologias digitais sem perder de vista o afeto, o desejo e o prazer literário.

Vale muito a leitura do artigo "Casa de Preto Também é Academia: Samba-enredo, Mulher Negra e Produção de Conhecimento" que propõe uma análise sobre como as manifestações culturais populares atuam como territórios de produção e circulação epistêmica. Investigando as letras dos sambas-enredo do Império Serrano e da Mocidade Unida da Mooca para o Carnaval de 2026, a autora examina o protagonismo das

mulheres negras, o conceito de escrevivência — formulado por Conceição Evaristo — e o enfrentamento ao epistemicídio. O estudo demonstra como a oralidade, a religiosidade e a memória coletiva transformam a avenida em um espaço de aprendizagem, disputando narrativas e expandindo a própria noção do que se entende por academia.

Outro importante eixo desta edição está relacionado às relações entre família, escola e vulnerabilidade social. Pensar a educação em contextos de vulnerabilidade significa reconhecer que os processos educativos são atravessados por condições sociais, econômicas, culturais e familiares que precisam ser compreendidas para que possamos construir respostas educacionais mais inclusivas e efetivas.

A discussão sobre diversidade e processos de singularização nas instituições escolares amplia esse olhar. A escola é um espaço de convivência entre sujeitos diferentes, com histórias, identidades, necessidades e formas distintas de compreender o mundo. Reconhecer essa diversidade constitui um dos grandes desafios da educação contemporânea e, ao mesmo tempo, uma das suas maiores possibilidades de transformação.

Encerrando a seção de artigos desta edição, encontramos um relato de experiência dedicado à formação continuada e à saúde mental docente, desenvolvido no contexto de uma disciplina de Prática Pedagógica. A presença desse tema reforça uma compreensão que consideramos fundamental: não existe educação de qualidade sem que também cuidemos daqueles que cotidianamente tornam possível o processo educativo. A formação dos professores precisa contemplar conhecimentos, competências e práticas, mas também condições que favoreçam seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Os diferentes trabalhos aqui reunidos revelam, portanto, uma revista que não se limita a apresentar resultados de pesquisas. Eles expressam uma Universidade que procura olhar para a sociedade, compreender suas transformações e participar ativamente da construção de respostas para seus desafios.

Agradecemos aos autores e autoras que confiaram suas pesquisas a esta publicação, aos avaliadores e colaboradores que contribuíram para a construção desta edição e, especialmente, aos nossos leitores, razão maior para que este projeto editorial continue avançando.

Boa leitura!

Prof. Alan Almario
Diretor Acadêmico

 O Papel do Coordenador de Curso no Ensino Superior e a Identidade Institucional: Governança, Estratégia e Desafios da Gestão Acadêmica – Marco Paulo Andrade de Oliveira, Camila Soares, Alan Almario.....	07
 Entre Telas e Páginas: Onde Está o Leitor Infantil e Juvenil na Contemporaneidade? - Elen Shery Silva Duarte, Aline Pires da Silva, Maria Jose Janaina Sousa Ferreira Freitas.....	25
 Casa de Preto Também é Academia: Samba-enredo, Mulher Negra e Produção de Conhecimento. Escrivência, ancestralidade e comunicação popular nos sambas-enredo de 2026 - Aurora Maria Alves Seles	35
 Família e Escola em Contextos de Vulnerabilidade Social - Eliona Alves do Nascimento Marinho	55
 Diversidade como Desafio para a Construção de Processos de Singularização nas Instituições Escolares - Vinícius Lino Rocha, Bruno Gomes Pereira, Diego Moreira	71
 Formação Continuada e Saúde Mental Docente: Relato de Experiência em uma Disciplina de Prática Pedagógica - Eliane Gregório dos Santos, Natasha Matos de Oliveira, Nathalia Cristina Sales, Alan Almario, Camila Soares	81
 Orientações para autores(as).....	97

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

O Papel do Coordenador de Curso no Ensino Superior e a Identidade Institucional: Governança, Estratégia e Desafios da Gestão Acadêmica

Resumo:

Este artigo analisa a centralidade da figura do coordenador de curso nas Instituições de Ensino Superior (IES) e sua função estratégica na construção, consolidação e manutenção da identidade institucional. Situado no enquadramento mediador entre a gestão macroestrutural e a comunidade acadêmica de ponta (docentes e discentes), o coordenador opera na confluência de atribuições administrativas, legais, pedagógicas e relacionais. O estudo explora as dimensões normativas que regulam a função, a inserção do gestor nos órgãos colegiados de governança universitária (como o Conselho Universitário – CONSUN e os conselhos de centro/curso) e a articulação operacional entre o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Investiga-se também a sinergia com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) na consolidação da cultura de autoavaliação institucional. Por fim, aborda-se a dinâmica da gestão do tempo e o estabelecimento de prioridades na rotina do coordenador diante da hipertrofia burocrática e da necessidade de liderança transformadora. Conclui-se que o fortalecimento da identidade institucional

depende diretamente do empowerment do coordenador como agente formador de consenso e vetor de inovação acadêmica.

Palavras-chave: Coordenador de Curso. Ensino Superior. Identidade Institucional. Governança Universitária. Plano de Desenvolvimento Institucional.

Abstract:

This article analyzes the central role of the program coordinator in Higher Education Institutions (HEIs) and their strategic function in building, consolidating, and maintaining institutional identity. Positioned as a mediator between macro-level management and the academic community (faculty and students), the coordinator operates at the intersection of administrative, legal, pedagogical, and relational responsibilities. The study explores the regulatory dimensions of the role, the coordinator's participation in university governance bodies (such as the University Council and center or program councils), and the operational alignment between the Program Pedagogical Project (PPC) and the Institutional Development Plan (PDI). It also investigates the synergy with the Internal Evaluation Commission (CPA) in fostering a culture of institutional self-evaluation. Finally, the article addresses time management dynamics and priority-setting in the coordinator's daily routine, amidst bureaucratic overload and the need for transformative leadership. It concludes that strengthening institutional identity depends directly on empowering the coordinator as a consensus-builder and a driver of academic innovation.

Keywords: Program Coordinator. Higher Education. Institutional Identity. University Governance. Institutional Development Plan.

1. Introdução

O cenário do Ensino Superior contemporâneo é marcado por transformações complexas, decorrentes de exigências regulatórias rigorosas, da rápida evolução mercadológica e tecnológica, e da diversificação do perfil discente. Nesse ecossistema, as Instituições de Ensino Superior (IES) — públicas, privadas ou comunitárias — enfrentam o desafio constante de afirmar e preservar sua identidade institucional: o conjunto singular de valores, missão, visão e práticas pedagógico-administrativas que conferem coesão à sua comunidade e distinção perante a sociedade.

No centro da teia organizacional que sustenta o Ensino Superior encontra-se o coordenador de curso. Tradicionalmente concebido como um docente que assume temporariamente encargos burocráticos, o coordenador emergiu nas últimas décadas como um gestor complexo, situado na zona de interface entre a alta administração universitária, o corpo docente, o corpo discente, os órgãos reguladores e o mercado de trabalho.

A identidade de uma instituição de ensino não se consubstancia apenas em documentos norteadores formais, mas traduz-se no cotidiano das salas de aula, nas matrizes curriculares ativas, nas atividades de extensão, nas pesquisas aplicadas e na percepção de pertencimento de seus atores. O coordenador de curso atua como o principal tradutor e articulador dessa identidade. É sob sua condução que os princípios estratégicos contidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) ganham materialidade no Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

No entanto, o exercício dessa função revela dilemas estruturais. O coordenador enfrenta uma carga expressiva de exigências cartoriais e normativas que frequentemente rivalizam com sua atribuição precípua de liderança pedagógica e de inovação. Compreender as dimensões legais, estratégicas, avaliativas e de governança que perpassam a coordenação de curso é pré-requisito para qualificar a gestão acadêmica no Brasil.

Este artigo tem como objetivo analisar o papel multifacetado do coordenador de curso no Ensino Superior, investigando como suas atribuições legais, administrativas e pedagógicas, sua atuação nas instâncias de governança, o alinhamento ao PDI e a integração com os processos de autoavaliação (CPA) concorrem para a efetivação e o fortalecimento da identidade institucional.

2. Atribuições Legais, Administrativas e Pedagógicas do Coordenador

A função de coordenador de curso no Ensino Superior brasileiro caracteriza-se por uma tríplice dimensão de competências: a esfera legal/regulatória, a esfera administrativa/operacional e a esfera pedagógica/relacional. A harmonização dessas frentes constitui um dos exercícios mais exigentes da gestão universitária.



2.1 A Dimensão Legal e Regulatória

Na dimensão legal, o coordenador é o fiador do cumprimento do ordenamento jurídico que rege a educação superior. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004, estabeleceu um ecossistema rigoroso de credenciamento, credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) do INEP/MEC dedica atenção específica à atuação da coordenação. A avaliação do curso atribui pesos significativos à dedicação do coordenador, à sua titulação (mestrado ou doutorado), ao tempo de experiência acadêmica e de gestão, e à efetividade do seu plano de ação. O gestor precisa dominar:

- As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) específicas da área do conhecimento;
- O cumprimento da legislação referente à extensão universitária (atendendo à creditação mínima de 10% do total da carga horária, conforme a Resolução CNE/CES nº 7/2018);
- A inclusão de temas transversais obrigatórios (Educação Ambiental, Direitos Humanos, Relações Étnico-raciais e LIBRAS);
- Os processos de acompanhamento e aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Falar em dimensão legal exige reconhecer que o coordenador responde juridicamente e institucionalmente pelo rigor das informações prestadas nos censos da educação superior e no sistema e-MEC. Um descuido na instrução de processos regulatórios pode acarretar sanções ao curso, como redução de vagas ou impedimento de novas matrículas.

2.2 A Dimensão Administrativa e Gestão Operacional

A dimensão administrativa envolve a operacionalização do cotidiano acadêmico. O coordenador atua na alocação da carga horária docente, no dimensionamento de turmas, na gestão de espaços físicos e laboratoriais, no acompanhamento da evasão e retenção discente, e na instrução de processos de equivalência de disciplinas, aproveitamento de estudos e dispensas.

Em termos operacionais, cabe ao coordenador garantir o fluxo comunicacional eficiente entre a reitoria/direção e a comunidade do curso. Trata-se de um papel transacional: transformar diretrizes institucionais amplas em calendários executáveis, cronogramas de avaliações e rotinas de atendimento discente.

Contudo, a dimensão administrativa traz o risco constante da hipertrofia burocrática. Quando o coordenador se torna um mero despachante de requerimentos, a gestão perde seu vetor estratégico, enfraquecendo a capacidade de inovação e o alinhamento com a identidade da instituição.

2.3 A Dimensão Pedagógica e Liderança Acadêmica

É na dimensão pedagógica que se fundamenta a essência do papel do coordenador. O gestor é o encarregado de liderar o Núcleo Docente Estruturante (NDE) - órgão consultivo e deliberativo essencial na concepção, consolidação e atualização contínua do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

A liderança pedagógica requer competências que vão além do domínio do conteúdo disciplinar:

- Promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na execução do currículo;
- Estimular metodologias ativas de aprendizagem e a integração entre ensino, pesquisa e extensão;
- Desenvolver o plano de capacitação docente contínua em parceria com os setores de apoio pedagógico da IES;
- Mediar conflitos pedagógicos e relacionais entre professores e alunos;
- Monitorar os índices de rendimento acadêmico e propor ações corretivas pedagógicas para mitigar a retenção e a evasão escolar.

O gráfico a seguir ilustra a distribuição equilibrada de foco esperada para a atuação de uma coordenação de curso madura:



A identidade institucional é percebida pelo discente primariamente na qualidade das metodologias praticadas na sala de aula (física ou virtual) e na coerência da proposta formação do egresso. Portanto, o coordenador que negligencia a dimensão pedagógica em favor da pura burocracia desidrata o valor da IES.

3. A Governança Universitária: Entendendo o Papel do CONSUN e dos Conselhos

A governança no Ensino Superior diz respeito aos processos, estruturas e dinâmicas organizacionais por meio dos quais as decisões relativas às políticas institucionais, diretrizes acadêmicas e alocação de recursos são tomadas, implementadas e monitoradas. O coordenador de curso atua como elo na engrenagem colegiada das IES.

3.1 O Conselho Universitário (CONSUN) e a Deliberação Estratégica

O Conselho Universitário (CONSUN) — em algumas instituições denominado Conselho Superior (CONSUP) ou Conselho Superior Acadêmico — representa o órgão máximo deliberativo, normativo e consultivo de uma IES. Presidido pelo Reitor, o CONSUN reúne representantes de todos os segmentos da comunidade universitária (docentes, discentes, técnicos-administrativos, egressos e comunidade externa).

As atribuições do CONSUN incluem:

- Aprovar e reformular o Estatuto, Regimento Geral e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- Deliberar sobre a criação, alteração ou extinção de cursos de graduação e pós-graduação;
- Aprovar o orçamento anual e a prestação de contas;
- Votar diretrizes gerais para políticas de pessoal, extensão, pesquisa e internacionalização.

Embora o coordenador de curso nem sempre ocupe uma assento permanente no CONSUN, sendo muitas vezes representado pelos Diretores ou por representações de pares eleitas, sua atuação é afetada pelas deliberações desse órgão. É no CONSUN que a identidade institucional ganha força regulatória interna.

O coordenador precisa compreender a lógica de funcionamento do CONSUN para traduzir com fidelidade as diretrizes institucionais ao corpo docente de seu curso. Além disso, as demandas que emergem da base — como reformulações curriculares estruturais ou

necessidades de investimento em infraestrutura demandam aprovação no CONSUN, exigindo do coordenador rigor técnico e clareza argumentativa na elaboração dos processos instruídos no seu curso.

3.2 O Colegiado de Curso e o Núcleo Docente Estruturante (NDE)

Na base do sistema de governança está o Colegiado de Curso, presidido pelo próprio coordenador e constituído por representantes docentes que lecionam no curso e por representantes discentes.

O Colegiado de Curso é o espaço deliberativo pedagógico de proximidade. Nele são tratadas questões como:

- Aprovação dos planos de ensino das disciplinas;
- Julgamento de recursos discentes em segunda instância no âmbito do curso;
- Aprovação de propostas de Atividades Complementares e de Estágio Curricular Supervisional;
- Revisão periódica do cumprimento do PPC.

Paralelamente, atua o Núcleo Docente Estruturante (NDE), instituído pela Resolução CONAES nº 01/2010. Enquanto o Colegiado possui atribuições deliberativas mais amplas e operacionais, o NDE é o núcleo de alto desempenho técnico-acadêmico, responsável pela concepção, acompanhamento e consolidação do projeto pedagógico. O NDE deve ser composto por um grupo restrito de professores (no mínimo 5), com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado/doutorado) e em regime de trabalho de tempo integral ou parcial.

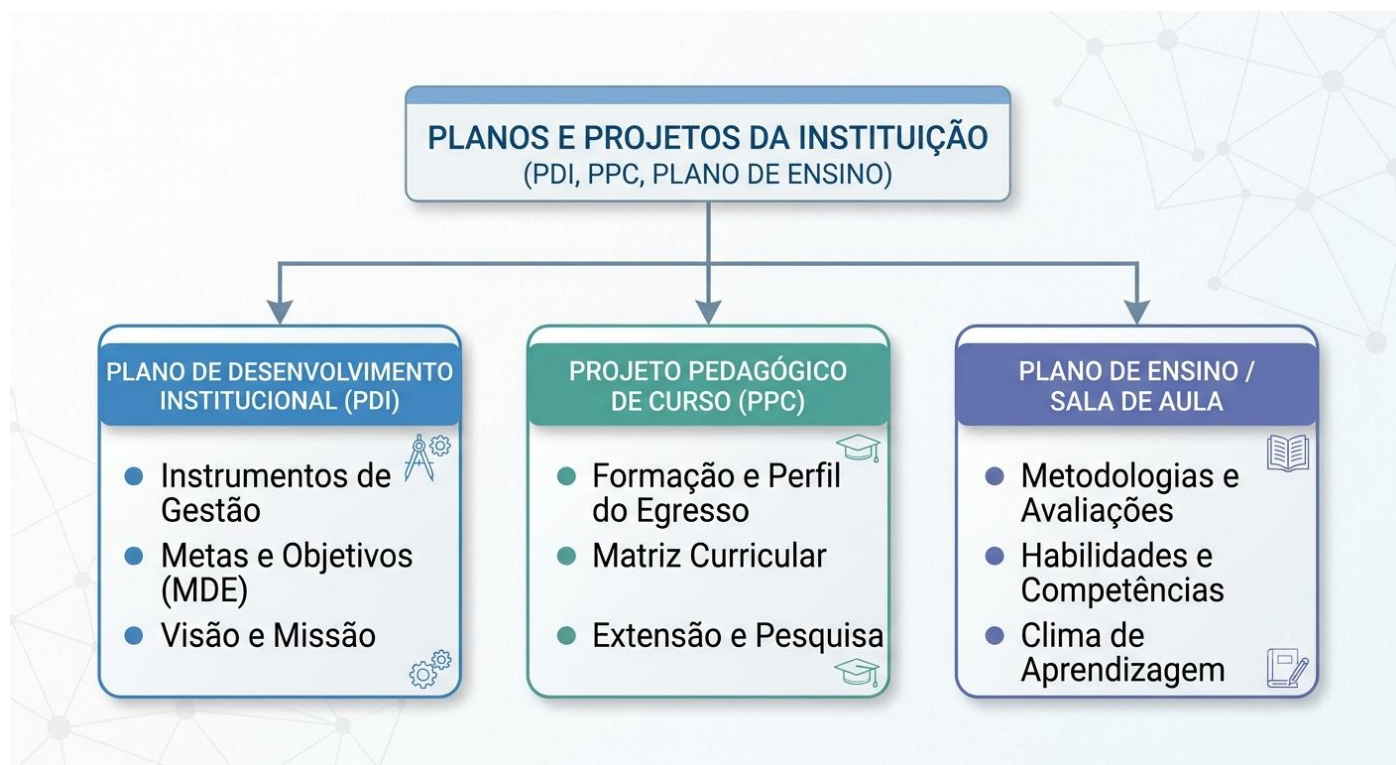
A governança participativa e transparente nesses colegiados oxigena a vida universitária. O coordenador que domina os ritos, prazos e competências de cada nível de governança consegue conduzir as demandas do seu curso com maior celeridade, prevenindo desgastes e assegurando a coerência acadêmica com o ecossistema institucional.

4. Alinhamento Estratégico: O Curso dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o documento estratégico central que credencia e orienta a atuação de uma Instituição de Ensino Superior junto ao Ministério da Educação e perante a sociedade. O PDI explicita a filosofia de trabalho da IES, sua missão, sua

visão de futuro, as diretrizes pedagógicas institucionais, a estrutura organizacional, a oferta de cursos, a infraestrutura física e tecnológica, a responsabilidade social e o planejamento financeiro para um horizonte típico de cinco anos.

O alinhamento estratégico entre o PDI e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) não é apenas um requisito formal avaliado pelo INEP/MEC; é a condição para que a identidade institucional se materialize na prática cotidiana do ensino.



4.1 O Desdobramento da Missão Institucional no Perfil do Egresso

O primeiro ponto de convergência entre o PDI e a coordenação de curso dá-se na definição do Perfil Desejado do Egresso. Se o PDI de uma IES estabelece como missão a "formação de profissionais com forte liderança humanista, capacidade empreendedora e compromisso com a sustentabilidade regional", o PPC de cada curso sob essa instituição precisa obrigatoriamente refletir esses atributos em suas matrizes e ementas.

O coordenador de curso deve liderar o NDE para garantir que as competências e habilidades descritas no PPC derivem diretamente dos pilares do PDI. Essa transposição ocorre em múltiplos níveis:

- Matriz Curricular: Inclusão de disciplinas e módulos que desenvolvam as competências transversais preconizadas no PDI (ex: Empreendedorismo, Ética, Sustentabilidade, Inovação Digital);
- Metodologias de Ensino: Adoção de abordagens alinhadas à filosofia pedagógica da IES (se a IES define no PDI que sua identidade é a aprendizagem baseada em problemas, o coordenador deve incentivar essa prática nas disciplinas do curso);
- Atividades de Extensão: Orientação dos projetos de extensão para atenderem às demandas comunitárias mapeadas nas diretrizes de responsabilidade social do PDI.

A ausência desse alinhamento gera uma indesejada "esquizofrenia institucional", em que o PDI declara certos compromissos filosóficos, mas a prática do curso em sala de aula segue em direção oposta.

4.2 Indicadores de Desempenho e Metas do PDI

O PDI moderno não se limita a enunciados filosóficos; ele estabelece metas quantitativas e qualitativas, acompanhadas por Indicadores Chave de Desempenho (KPIs). O coordenador de curso é o gestor responsável direto pelo alcance de parcela significativa dessas metas no nível tático.

Dentre os indicadores usualmente desdobrados do PDI para a gestão do curso, destacam-se:

- Taxa de Retenção e Evasão: O PDI estabelece metas de permanência discente. O coordenador deve monitorar as disciplinas com altos índices de reprovação e desenhar planos de nivelamento e apoio pedagógico;
- Qualificação do Corpo Docente: Cumprimento do percentual mínimo de mestres e doutores fixado no PDI e estímulo à produção científica e técnica do colegiado;
- Desempenho no ENADE e Avaliações Externas: Manutenção ou elevação do Conceito de Curso (CC) e do Conceito Enade, convergindo com as metas de excelência acadêmica projetadas pela instituição;
- Satisfação dos Discentes e Egressos: Acompanhamento dos índices mensurados pelas pesquisas institucionais de autoavaliação.

4.3 A Gestão do Planejamento Orçamentário e Infraestrutura

O PDI detalha os investimentos previstos para expansão física, atualização de laboratórios, aquisição de plataformas digitais e ampliação do acervo bibliográfico (físico e virtual). O coordenador de curso atua na ponta desse processo, diagnosticando as demandas reais do curso e justificando a necessidade de investimento com base nas metas do PDI.

Quando um coordenador solicita a compra de novos equipamentos laboratoriais ou a licença de um software especializado, sua solicitação ganha robustez institucional se estiver ancorada nas diretrizes do PDI. A coordenação deixa de atuar de forma reativa e passa a integrar a gestão de investimentos da IES de maneira proativa e fundamentada.

4.4 Matriz de Alinhamento: PDI vs. PPC

A tabela a seguir demonstra como o coordenador opera a transposição das diretrizes institucionais do PDI para os instrumentos de gestão acadêmica do curso:



O alinhamento estratégico contínuo garante que a identidade da IES seja fortalecida a cada ciclo de avaliação e revisão curricular. O curso deixa de ser uma "ilha isolada" para se tornar uma expressão viva da estratégia educacional da instituição.

5. A Autoavaliação Institucional e a Relação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA)

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) fundamenta-se no princípio de que a melhoria da qualidade do Ensino Superior exige a articulação entre a avaliação externa (realizada pelo INEP/MEC) e a autoavaliação interna. Esta última é conduzida de forma autônoma pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) em cada IES.

O coordenador de curso desempenha um papel chave na dinâmica da autoavaliação: ele é, simultaneamente, objeto da avaliação, facilitador da coleta de dados e agente transformador dos resultados em planos de melhoria.



5.1 A Estrutura e o Papel da CPA na Cultura Institucional

A CPA tem a atribuição de conduzir os processos de autoavaliação da IES, sistematizar as informações e prestar contas tanto à comunidade acadêmica quanto ao Ministério da Educação por meio do Relatório Anual de Autoavaliação Institucional. A avaliação abrange as 10 dimensões do SINAES, que incluem desde a missão e política para o ensino, pesquisa e extensão, até a comunicação com a sociedade, infraestrutura física, organização gestora e sustentabilidade financeira.

Para que a autoavaliação não se converta em mero rito burocrático de preenchimento de questionários, a CPA necessita do engajamento dos coordenadores de curso. O coordenador é a liderança mais próxima dos docentes e alunos, os dois maiores segmentos respondentes das pesquisas avaliativas.

5.2 Sensibilização, Engajamento e Cultura de Feedback

Uma das grandes dificuldades enfrentadas pelas CPAs é a baixa taxa de adesão de discentes e docentes às pesquisas operadas periodicamente. A "fadiga de questionários" e o ceticismo quanto à efetividade das respostas minam o processo.

Nesse contexto, cabe ao coordenador de curso:

- Sensibilizar a comunidade do curso: Explicar aos alunos e professores a relevância estratégica da autoavaliação para a melhoria do seu próprio ambiente de aprendizagem e para a valorização do seu diploma;
- Garantir o retorno pedagógico e administrativo (feedback): Apresentar publicamente os resultados da CPA nas salas de aula e em reuniões de colegiado. Quando a comunidade discente percebe que uma crítica formulada na autoavaliação resultou na aquisição de novos livros ou na troca de um equipamento defeituoso em laboratório, a confiança no sistema é restaurada e a taxa de adesão aumenta significativamente.

5.3 A Transformação dos Diagnósticos em Planos de Ação

A etapa mais crítica da relação entre o coordenador e a CPA ocorre após a divulgação dos dados tabulados. O relatório da CPA fornece um raio-X detalhado sobre a percepção do curso em relação a temas como:

- Atuação dos docentes (didática, pontualidade, domínio do conteúdo);
- Atuação da própria coordenação de curso (disponibilidade, empatia, capacidade de resolução de problemas);
- Qualidade das instalações físicas, laboratórios, salas de aula e recursos de TI;
- Serviços de apoio (secretaria acadêmica, biblioteca, atendimento financeiro).

De posse desses relatórios, o coordenador deve reunir o NDE e o Colegiado de Curso para proceder à análise crítica dos indicadores. Dessa análise deve emergir o Plano de Ação do Curso, um documento operacional que estabelece:

- As vulnerabilidades prioritárias a serem corrigidas;
- As ações corretivas e preventivas propostas;
- Os responsáveis por cada ação;
- Os prazos de execução e os indicadores de verificação do sucesso.

5.4 A Autoavaliação como Vetor da Identidade Institucional

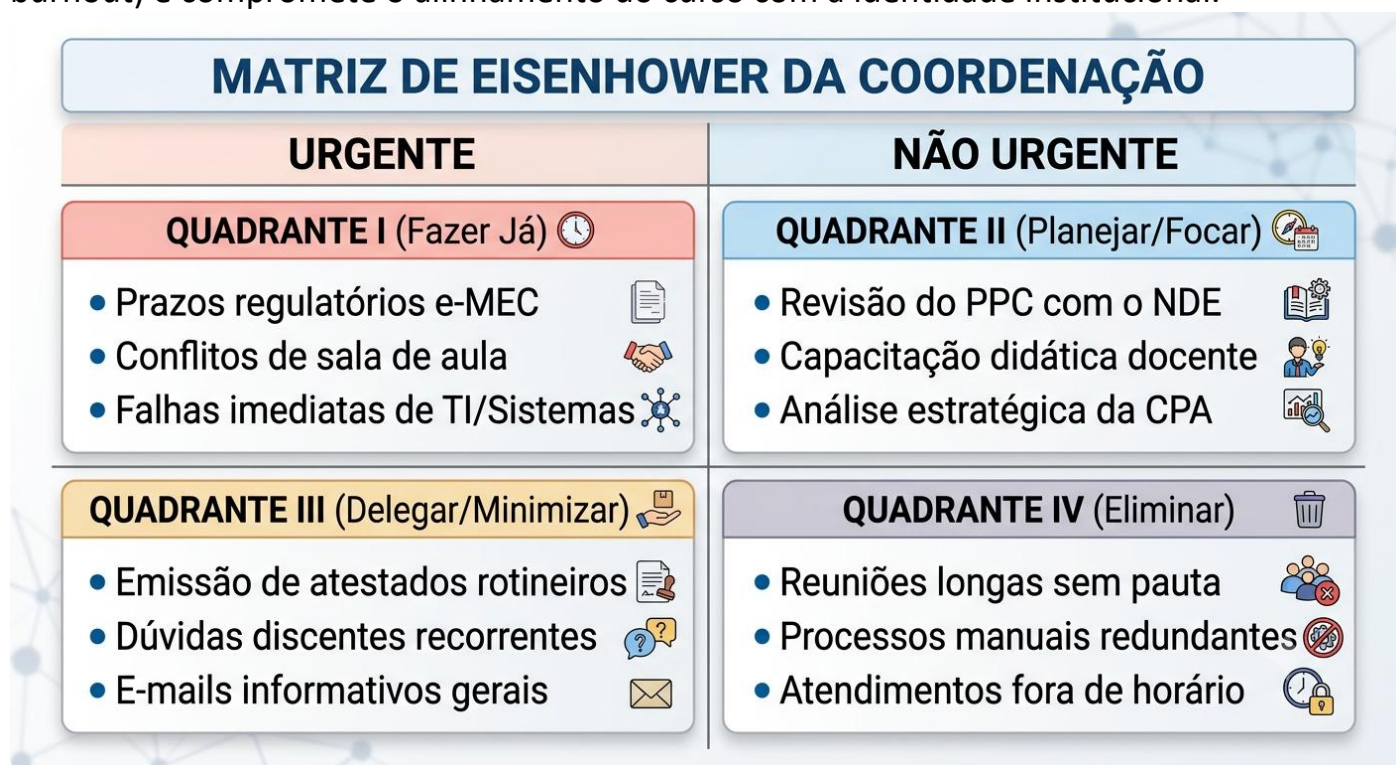
Quando o processo de autoavaliação é incorporado à rotina do curso, ele fortalece a identidade institucional. A IES demonstra à sua comunidade que possui maturidade digestiva para encarar suas deficiências e transparência para superá-las.

O coordenador que utiliza os dados da CPA de forma construtiva — sem adotar postura defensiva diante das críticas discentes — constrói um ambiente acadêmico baseado na escuta ativa, no respeito mútuo e na busca contínua pela excelência. O curso passa a ser reconhecido não por ser perfeito, mas por sua capacidade institucional de autossuperação.

6. Gestão do Tempo e Prioridades na Rotina da Coordenação

A rotina do coordenador de curso no Ensino Superior é notoriamente caracterizada pelo fracionamento do tempo, pela fragmentação de atenções e pela volatilidade de demandas. O gestor equilibra-se diariamente entre tarefas de alta relevância estratégica (como a reformulação curricular) e urgências operacionais imediatas (como a substituição emergencial de um professor impossibilitado de ministrar aula ou o atendimento a um discente em crise).

Sem um sistema estruturado de gestão do tempo e priorização, o coordenador é facilmente tragado pela "armadilha da operacionalidade", atuando exclusivamente como apagador de incêndios. Esse estado de reatividade contínua gera estresse profissional (síndrome de burnout) e compromete o alinhamento do curso com a identidade institucional.



6.1 A Matriz de Priorização Aplicada à Gestão Acadêmica

Para restabelecer o domínio sobre sua agenda, o coordenador pode aplicar ferramentas consagradas de gestão, adaptadas ao contexto universitário. A ****Matriz de Eisenhower**** (que divide as tarefas segundo critérios de Urgência e Importância) oferece uma chave de leitura indispensável:

- Importante e Urgente (Quadrante I): Crises operacionais, vazamento de prazos regulatórios do MEC, mediação de conflitos graves. Exigem ação imediata do coordenador;
- Importante, mas Não Urgente (Quadrante II): Planejamento pedagógico, análise dos dados da CPA, inovação curricular, capacitação docente, acompanhamento de egressos. ****Este é o quadrante da liderança estratégica.**** É onde o coordenador constrói valor de longo prazo e consolida a identidade institucional. A gestão eficiente consiste em maximizar o tempo investido neste quadrante;
- Não Importante, mas Urgente (Quadrante III): Interrupções constantes para assinaturas de documentos operacionais, atendimento a dúvidas discentes de baixa complexidade que poderiam ser sanadas na secretaria ou por chatbots, e-mails informativos repetitivos. Devem ser delegadas ou automatizadas;
- Não Importante e Não Urgente (Quadrante IV): Tarefas burocráticas redundantes, processos manuais legados e reuniões sem pauta ou objetivos definidos. Devem ser eliminadas ou redesenhadas.

6.2 Estratégias Práticas de Organização e Produtividade

O coordenador pode adotar estratégias para proteger seu tempo estratégico e garantir produtividade sem perda de humanização no atendimento:

A. Blocos de Tempo (Time Blocking)

Reservar momentos fixos na agenda semanal dedicados exclusivamente a atividades de reflexão e planejamento pedagógico (Quadrante II), sem interrupções por e-mail, telefone ou atendimento presencial. Por exemplo: "Manhãs de terça-feira dedicadas exclusivamente aos trabalhos do NDE e revisão de PPC".

B. Estabelecimento de Canais e Horários de Atendimento Discente

A acessibilidade do coordenador é um valor central, mas a disponibilidade irrestrita e desordenada inviabiliza a gestão. Definir horários claros de atendimento presencial e remoto, estimulando os estudantes a utilizarem previamente canais de triagem (como secretarias virtuais ou FAQs), organiza o fluxo e qualifica o momento do atendimento.

C. Empoderamento do Colegiado e Delegação Eficiente

O coordenador não deve centralizar todas as Comissões do curso. A criação de comissões temáticas dentro do colegiado (ex: Comissão de TCC, Comissão de Estágio, Comissão de Extensão) distribui a carga de trabalho, empodera o corpo docente e desenvolve novas lideranças acadêmicas.

D. Digitalização e Automação de Processos

A coordenação deve articular junto aos setores de TI da IES a migração de fluxos em papel para processos digitais automatizados. Requerimentos de equivalência, aproveitamento de estudos e validação de atividades complementares devem tramitar por sistemas de gestão acadêmica com fluxos pré-definidos, reduzindo a carga cartorial do gestor.

6.3 O Equilíbrio entre o Cuidado Relacional e a Racionalidade Técnica

Por fim, cabe ressaltar que a gestão do tempo na coordenação de curso não pode transformar o gestor em uma figura fria, distante ou meramente tecnocrática. A universidade é um espaço eminentemente relacional. O tempo investido em ouvir genuinamente um professor demissionário, um estudante em vulnerabilidade emocional ou um discente com ideias para um novo projeto de inovação não é "tempo perdido"; é o investimento humano que alicerça o clima organizacional e dá vida à identidade institucional.

A grande maestria da gestão de tempo do coordenador reside em automatizar e agilizar o burocrático para humanizar e priorizar o pedagógico e o interpessoal.

7. Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que o coordenador de curso é o pino mestre da gestão universitária, atuando na complexa encruzilhada em que se encontram a regulação estatal, as diretrizes da alta administração, a prática docente em sala de aula e as expectativas discentes.

Longe de ser um mero executor de rotinas administrativas, o coordenador desempenha um papel eminentemente estratégico, pedagógico e integrador. É por meio da sua liderança que a identidade institucional ganha materialidade cotidiana. Quando o coordenador traduz os valores e a missão do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), quando ele dinamiza a governança nos conselhos colegiados, e quando ele utiliza os resultados da autoavaliação (CPA) para promover a melhoria contínua, ele assegura a relevância acadêmica e a sustentabilidade do curso.

Contudo, para que o coordenador exerça plenamente esse papel de agente transformador, as Instituições de Ensino Superior precisam reconhecer a complexidade do cargo e oferecer as condições estruturais necessárias. Isso implica:

- Investir em formação continuada em gestão acadêmica e liderança para os coordenadores;
- Desburocratizar e digitalizar os processos operacionais e cartoriais, devolvendo ao coordenador o tempo necessário para o exercício da liderança pedagógica e do acompanhamento do NDE;
- Fortalecer a cultura de governança participativa, concedendo autonomia tática aos coordenadores para inovarem em suas áreas.

Em um cenário educacional em rápida mutação, desafiado por novas tecnologias educacionais e por exigências crescentes de flexibilização e extensão, a capacidade das IES de preservarem e evoluírem sua identidade dependerá, em larga medida, da valorização e do fortalecimento do coordenador de curso como o principal articulador da excelência acadêmica e da comunidade universitária.

8. Referências Bibliográficas

- ALMARIO, Alan; SOARES, Camila; PATROCINIO, W. P.; WAENY, M. F. C.. Estresse na Sala de Aula: A Importância de Fazer o Que se Gosta no Trabalho do Docente Universitário. *Revista da Universidade Ibirapuera*. v.1, p.8 - 17, 2018
- ALMEIDA, Maria Isabel de. A formação de professores do ensino superior: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*. Brasília: INEP, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília: CNE, 2018.
- CONSELHO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CONAES). Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e dá outras providências. Brasília: CONAES, 2010.

- GAITHER, Gerald H. Promoting Quality in Higher Education: Policy, Practice and Assessment. New York: Routledge, 2017.
- GIL, Antonio Carlos. A gestão acadêmica da faculdade e do curso de graduação. São Paulo: Atlas, 2014.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Docência na universidade. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MOROSINI, Marilia Costa (Org.). A encruzilhada da educação superior: inovação, internacionalização e sustentabilidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.
- OLIVEIRA, Marco Paulo Andrade.; SOARES, Camila; ALMARIO, Alan. A importância do Coordenador Acadêmico no fomento de subsídios para formação continuada do docente no Ensino Superior. REVISTA DA UNIVERSIDADE IBIRAPUERA. v.1, p.07 - 32, 2025
- RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- SOARES, Camila; ALMARIO, Alan; WAENY, M. F. C.; COSTA, B. H. R.. Qualidade de Vida no Exercício da Docência de Ensino Superior: Adaptação do Modelo de Walton para Análise de Resultados. Revista da Universidade Ibirapuera. v.1, p.38 - 51, 2018
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ZABALZA, Miguel Ángel. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 32 – Julho/Dezembro de 2026
Páginas 25 a 34

Elen Shery Silva Duarte
Universidade Federal do Norte do
Tocantins - UFNT
elen.duarte@mail.ufnt.edu.br

Aline Pires da Silva
Gran Centro Universitário
piresnbf85@gmail.com

Maria Jose Janaina Sousa Ferreira Freitas
Faculdade de Ensino de Minas Gerais -
Faceminas
janainasousaferreira49@gmail.com

Entre Telas e Páginas: Onde Está o Leitor Infantil e Juvenil na Contemporaneidade?

Resumo:

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os deslocamentos na formação do leitor na contemporaneidade, considerando as relações estabelecidas entre escola, literatura e mídias digitais. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa de análise e interpretação, fundamentado em autores como Yunes (1995) e Tabak (2024), no que se refere às discussões sobre leitura e prazer literário, bem como em Dorigoni (2014) e Chiofi (2014), que abordam o uso das tecnologias digitais no contexto educacional. Nesse sentido, os resultados apontam para um cenário de defasagem e deslocamento do leitor, evidenciado tanto pelo impacto das mídias quanto pela falta de estrutura e de investimentos em políticas educacionais. Observa-se que, em muitos contextos, a ausência de acesso às tecnologias e a fragilidade das condições escolares contribuem para o enfraquecimento das práticas de leitura. Diante disso, destaca-se a necessidade de ampliação de estudos que possibilitem compreender como integrar leitura e tecnologia de forma significativa, especialmente em realidades onde o acesso ainda é limitado, de modo a fortalecer a formação de leitores no país. Palavras-chave: Leitura. Formação do leitor. Literatura. Tecnologias digitais. Educação.

Abstract:

This study aims to analyze the shifts in reader formation in contemporary society, considering the relationships established between school, literature, and digital media. It is a bibliographic study with a qualitative approach to analysis and interpretation, based on authors such as Yunes (1995) and Tabak (2024), regarding discussions on reading and literary pleasure, as well as Dorigoni (2014) and Chiofi (2014), who address the use of digital technologies in the educational context. The results indicate a scenario of decline and displacement in reader formation, influenced both by the impact of media and by the lack of structure and investment in educational policies. In many contexts, limited access to technology and fragile school conditions contribute to the weakening of reading practices. Therefore, it is necessary to expand studies that seek to understand how to integrate reading and technology in meaningful ways, especially in contexts where access remains limited, in order to strengthen reader formation in the country.

Keywords: Reading. Reader formation. Literature. Digital technologies. Education.

1. Introdução

Para o contexto brasileiro, pensar a literatura no campo infantil e juvenil é, sem dúvida, refletir sobre como se constitui a formação do leitor literário. Nesse sentido, Rouxel (2012) aponta que, se há o desejo de formar leitores, é necessário abandonar o formalismo e reabilitar a subjetividade do leitor, considerando a literatura na suas múltiplas “nuances” e pluralidades.

Dessa forma, a excessiva formalização tem contribuído para um déficit na formação de leitores infantis e juvenis no Brasil. Segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro, em 2024 registrou-se uma queda significativa no número de leitores, com cerca de 53% da população considerada não leitora.

A partir desses dados, percebe-se que a escola, em muitos casos, tem se afastado do seu papel fundamental na formação do leitor literário. Diante disso, surgem questionamentos relevantes: A leitura está em crise ou está migrando para novos espaços mediados pela tecnologia?

Essa discussão apresenta múltiplas variáveis. Yunes (1995) aponta que parte da população brasileira não lê por desinteresse, enquanto outra parcela não lê por não possuir domínio da leitura. Nesse sentido, o “querer” está relacionado ao desejo, enquanto o “não saber” pode estar associado às fragilidades no processo de alfabetização, evidenciadas, por exemplo, em estudantes que avançam nas etapas escolares sem o domínio da leitura e da escrita.

Dessa forma, este trabalho orienta-se pelo objetivo de analisar os deslocamentos na formação do leitor na contemporaneidade, considerando as relações estabelecidas entre escola, literatura e tecnologias. Para alcançar esse propósito, fundamenta-se num estudo bibliográfico, entendida, conforme Minayo (2001), como um processo que coloca em diálogo os interesses do pesquisador e as contribuições dos autores que compõem o seu campo teórico.

Esse movimento de reflexão de ideias tem como principal espaço de construção as bibliotecas, os centros especializados e os acervos acadêmicos. Adota-se, ainda, uma abordagem qualitativa de análise e interpretação, que para Minayo (2001), esses dois processos não se dissociam, mas se constituem como parte de um mesmo movimento investigativo: o de olhar atentamente para os dados e atribuir-lhes sentido.

2. Subjetividade leitora: entre o prazer, a obrigação

Antes de tudo, torna-se necessário compreender o conceito de subjetividade. Nesse sentido, Tabak (2024) aponta que a subjetividade estabelece uma relação entre aquilo produzido no inconsciente, marcado pelo afeto, e a sua articulação com a objetividade, ou seja, com aquilo reconhecido como real. Nesse contexto, a arte configura-se como um espaço privilegiado, no qual a subjetividade encontra formas concretas de expressão, projetando-se no encontro com o outro.

A partir dessa perspectiva, é possível refletir sobre o lugar da leitura no processo de formação do leitor. Quando a leitura é reduzida a uma prática objetiva puramente voltada apenas para responder questões propostas pelo professor, cumprir atividades escolares ou apresentar trabalhos, ela tende a se distanciar da experiência subjetiva. Nesse caso, o ato de ler torna-se uma obrigação, muitas vezes superficial, que não mobiliza o afeto do leitor e, por isso, acaba sendo facilmente esquecida ou reduzida a uma lembrança vaga, como “acho que li, mas não lembro”.

Entretanto, quando a leitura se articula à subjetividade, ela ultrapassa a dimensão da obrigação e passa a envolver o prazer de conhecer, de explorar e de se envolver com o texto, mesmo quando não há uma exigência externa. Nesse sentido, o encontro entre o subjetivo e o objetivo possibilita uma experiência de leitura mais significativa, na qual o leitor se reconhece no processo e atribui sentido ao que lê.

Dessa forma, destaca-se a relação intrínseca entre literatura e afeto. A literatura pode ser compreendida como um espaço privilegiado de experiência, no qual o ato de leitura se configura como uma atividade complexa de pensamento. Isso ocorre porque, conforme Tabak (2024), a leitura envolve uma dinâmica de compreensão e recepção que interfere diretamente na forma como o texto é apropriado pelo leitor, tornando cada experiência de leitura única e singular.

Observa-se, além disso, que a literatura infantil e juvenil vem perdendo espaço no campo do desejo do leitor, o que evidencia a necessidade de compreender os fatores que o fazem a partir deste processo. Torna-se fundamental que as políticas públicas não se limitem à

distribuição de livros didáticos, mas promovam ações que ampliem e qualifiquem os espaços de leitura no cenário brasileiro.

Entretanto, é importante destacar que a valorização da leitura é relativamente recente. Durante muito tempo, em diferentes países, o acesso à literatura foi restrito, devido ao seu potencial de questionamento e transformação social. Segundo Petit (2012), o controle sobre a circulação da leitura levou à exclusão de determinados grupos sociais, especialmente os mais pobres.

Entretanto, esse movimento de exclusão e seletividade acontece desde sempre como aponta Libâneo (2012), ao afirmar que desde o período jesuítico no Brasil, já existia um controle hegemônico sobre o conhecimento e a literatura. Esse modelo, de certa forma, ainda se mantém, uma vez que muitas políticas públicas são formuladas por grupos restritos e executadas por outros, sem considerar plenamente as necessidades reais da população.

Ao investigar a história da educação no Brasil, Duarte et al. (2023) evidenciam que a educação popular, ao longo da sua trajetória, tem se constituído como um espaço marcado por processos de segregação social.

Nesse contexto, a formação de leitores no campo da literatura infantil e juvenil ainda se orienta, em muitos casos, por uma lógica de automatização, caracterizada pela ausência de desejo e de envolvimento significativo com a leitura. Sendo fundamental refletir sobre o papel das crianças e dos jovens na sociedade. Lajolo e Zilberman (2006) destacam que, a partir da Revolução Industrial, no século XVIII, a criança passou a ser vista sob uma nova perspectiva.

Segundo as autoras, surgiram objetos e campos de conhecimento voltados à infância, como o brinquedo, o livro e áreas como a pedagogia, a pediatria e a psicologia. No entanto, esse reconhecimento da infância ainda estava centrado numa lógica adulta, atribuindo à criança um papel simbólico, subordinado aos interesses dos adultos. (Lajolo e Zilberman, 2006)

Dito isto, retoma-se, assim, a premissa da formação de leitores infantis e juvenis, considerando que o desejo pela leitura está diretamente relacionado à compreensão de como se lê, onde se lê e o que se lê. Para Silva e Melo (2016), existem diferentes perfis de leitores e, no contexto escolar, não se pode pressupor que todos os alunos se relacionem com o texto da mesma forma ou com o mesmo nível de envolvimento.

Os autores destacam que há uma pluralidade de experiências leitoras, diretamente ligadas à subjetividade de cada indivíduo. Dessa forma, o avanço da literatura infantil e juvenil passa, inicialmente, pela necessidade de reavaliar o papel da leitura, compreendendo que ela não

deve ser controlada, mas ampliada e democratizada, especialmente para crianças e jovens (Silva e Melo, 2016).

Conforme essa perspectiva, compreende-se que o ato de ler, ou mesmo o prazer da leitura, tem sido tratado de forma mecânica, distanciando-se do verdadeiro prazer literário. Trata-se de uma experiência de outra ordem, pois, conforme a psicanálise, o prazer está diretamente ligado ao desejo, como também aponta Yunes (1995).

Dessa forma, o desejo configura-se como um elemento essencial no processo de leitura, pois atua como força motivadora que integra corpo e mente numa experiência significativa. Ler, quando associado ao desejo, deixa de ser uma atividade mecânica e passa a ser vivenciada de maneira mais envolvente, sem gerar desgaste, mas despertando interesse, curiosidade e prazer.

Nesse sentido, Tabak (2024) ressalta que o ato de ler ultrapassa a simples decodificação de sinais, inserindo-se num campo mais amplo e complexo. A leitura não se limita à relação com o texto, mas revela, no processo de mediação, aspectos do próprio sujeito aquilo que somos e como nos constituímos. Assim, ler pode ser compreendido como um movimento de pensamento em constante transformação, que se manifesta em ações e reações diante do que está em construção.

Diante disso, reforça-se que a formação do leitor não pode estar desvinculada do desejo, pois é ele que possibilita a construção de sentidos e a apropriação do letramento. Quando mediada de forma significativa, a leitura deixa de ser apenas uma exigência escolar e passa a se constituir como uma integração na formação do sujeito.

3. Leitura em transformação: análise dos novos espaços e práticas leitoras

A expansão da internet tornou-se mais que uma tecnologia, mas um espaço de integração social. Contudo, o seu acesso ainda se limita em algumas dinâmicas educacionais, especialmente em áreas rurais e em contextos de vulnerabilidade, devido a restrições estruturais e econômicas.

Com isso, muitas escolas ainda não possuem acesso efetivo a esses recursos, uma vez que, para além dos ambientes administrativos, nem todas as instituições contam com salas de informática, tablets ou outros dispositivos disponíveis para os alunos, realidade que se mostra recorrente, sobretudo em contextos socialmente vulneráveis.

Nesse sentido, Duarte et al. (2023) destacam que a desigualdade social e urbana é uma característica marcante no Brasil, refletindo-se diretamente na educação, sobretudo em

regiões periféricas, onde predominam contextos escolares que atendem estudantes em condições de maior vulnerabilidade.

Entretanto, há contextos nos quais o acesso está disponível, observa-se um uso cada vez mais intensificado das tecnologias no cotidiano. Esse processo foi significativamente acelerado com a pandemia da Covid-19, iniciada em 2020, que impulsionou o uso da internet em diferentes esferas, incluindo o ambiente escolar e familiar. Diante desse cenário, muitos educadores precisaram se adaptar rapidamente às novas demandas, passando a atuar em um modelo de ensino mediado por tecnologias digitais.

Segundo Chiofi (2014), ainda há, no contexto da educação básica, profissionais que enfrentam dificuldades no uso das tecnologias digitais, seja pela falta de acesso, seja pela ausência de formação adequada ou até mesmo pelo receio em utilizá-las. Isso evidencia a necessidade de preparação dos educadores para lidar com uma realidade que já está profundamente inserida na vida social e, conseqüentemente, no espaço escolar.

Em consonância com essa realidade, Dorigoni (2014) destaca que, embora a mídia sempre tenha estado presente no contexto educacional, sua incorporação à prática pedagógica foi marcada por resistências. No entanto, com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ocorreram transformações significativas na sociedade, impactando diretamente as formas de interação, comunicação e produção de conhecimento, o que exige uma reconfiguração das práticas educativas.

Com isso, percebe-se um impasse educacional, que envolve diferentes realidades: de um lado, escolas que possuem acesso às tecnologias, mas não sabem utilizá-las de forma adequada; de outro, aqueles que não têm acesso e, portanto, não podem utilizá-las.

Entretanto, nas dinâmicas familiares, observa-se que muitos já usufruem dessas tecnologias, especialmente por meio do uso de redes sociais, como Facebook, Instagram e outras plataformas digitais, o que evidencia uma cultura marcada pela exposição social.

Nesse sentido, Dorigoni (2014) aponta que diferentes instituições sociais, como a família, a igreja e a escola, passaram a ser influenciadas pelas mídias, sendo a internet um dos principais elementos desse processo de transformação. Diante desse contexto, é necessário compreender o perfil dos estudantes da contemporaneidade, já inseridos num ambiente tecnológico e possuem familiaridade com diferentes formas de interação digital.

Assim, os educadores precisam estabelecer conexões entre essas novas formas de aprendizagem e as práticas pedagógicas, buscando promover um ensino mais significativo e alinhado às realidades dos alunos. Para Chiofi (2014), o uso de ferramentas tecnológicas na

escola deve estar associado à mediação do professor, que assume o papel de conduzir o processo de construção do conhecimento.

No entanto, é fundamental que os educadores estejam seguros relativamente ao uso dessas tecnologias, de modo que a sua aplicação esteja voltada aos objetivos de ensino e aprendizagem, evitando desvio que comprometam a finalidade educativa. Nesse sentido, Dorigoni (2014) ressalta a importância de uma postura crítica diante do uso das tecnologias, evitando tanto o deslumbramento quanto a rejeição.

É necessário superar práticas meramente instrumentais e construir estratégias que integrem as tecnologias ao ensino de forma consciente, evitando o seu uso indiscriminado ou superficial.

Embora as tecnologias digitais ainda gerem insegurança para alguns educadores, é importante reconhecê-las como ferramentas relevantes no processo de ensino e aprendizagem. Além de ampliarem as possibilidades de pesquisa e acesso à informação, essas tecnologias permitem a troca de experiências entre profissionais da educação, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.

Dorigoni (2014) também destaca que a internet possibilita novas formas de comunicação e interação, favorecendo a circulação de saberes e a construção do conhecimento a partir da transformação das informações. Nesse cenário, os professores são desafiados a integrar-se a essa nova cultura digital, na qual os meios eletrônicos se tornam centrais nos processos educativos.

Entretanto, é fundamental que o uso da internet ocorra de forma equilibrada e consciente. Por se tratar de um ambiente amplo e dinâmico, é necessário estabelecer critérios que orientem a sua utilização no contexto acadêmico, evitando que alunos e professores se tornem dependentes ou utilizem esses recursos de maneira crítica.

4. Resultados da Pesquisa

O estudo feito aqui neste trabalho revela que há uma “preocupação” no campo educacional relativamente à atual geração de leitores. Isso ocorre porque a ênfase não está no desenvolvimento do desejo pela leitura literária, mas nas cobranças relacionadas ao quantitativo de alunos não leitores.

Yunes (1995) afirma que a relação entre leitura e prazer tem sido valorizada nas últimas décadas, após um longo período em que se discutia apenas o hábito de leitura. No entanto, essa relação, segundo a autora, muitas vezes se apresenta de forma automatizada, semelhante a alguém que dirige um carro de maneira mecânica.

A mediação pedagógica torna-se, portanto, essencial para articular os saberes tradicionais aos novos conhecimentos provenientes das mídias digitais. Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (2024) orienta o uso dessas tecnologias no contexto escolar.

No âmbito das competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, destaca-se a necessidade de compreender e utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, tanto nas práticas sociais quanto escolares, favorecendo a comunicação, a produção de conhecimentos, a resolução de problemas e o desenvolvimento de projetos autorais e coletivos (BNCC, 2018).

Na intenção de educar o olhar acerca do cenário orientador da BNCC, e inserção de tecnologias nas escolas, aponta-se os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2024), realizada pelo Instituto Pró-Livro, evidenciam transformações no comportamento leitor, ao apontar a redução de aproximadamente 6,7 milhões de leitores no país. No entanto, observa-se um dado relevante: o público infantil apresenta um movimento distinto, com mais de 80% das crianças entre 5 e 10 anos declarando gostar de ler. Esse crescimento também tem sido acompanhado pelo mercado editorial, que vem a ampliar investimentos na literatura infantil. Diante desses dados, percebe-se que há um caminho possível a ser construído a partir da articulação entre tecnologia e educação, utilizando os recursos digitais como aliados no processo de formação de leitores. Essa integração, tanto dentro quanto fora da sala de aula, pode contribuir significativamente para o fortalecimento das práticas de leitura, especialmente no público infantil, que demonstra maior abertura e potencial para o desenvolvimento do hábito leitor.

5. Considerações finais

Inicia-se esta seção retomando a problemática central deste artigo: a leitura está em crise ou está migrando para novos espaços mediados pela tecnologia? A análise desenvolvida ao longo do estudo permite afirmar que a leitura, em si, não se encontra em crise; entretanto, observa-se um enfraquecimento da subjetividade leitora, especialmente no contexto e

Nesse cenário, percebe-se que, embora haja oferta de livros, muitas vezes faltam espaços de mediação que promovam o prazer literário e a construção de sentido na leitura. Paralelamente, os espaços de leitura têm se deslocado para as mídias digitais, nas quais o ato de ler assume, frequentemente, um caráter mais fragmentado e generalizado, associado ao consumo rápido de informações, notícias e conteúdos de entretenimento.

Evidencia-se, ainda, a fragilidade das políticas educacionais no que se refere à integração efetiva das tecnologias no processo de ensino. Embora as mídias digitais possam atuar como importantes aliadas na formação do leitor, muitas escolas ainda não possuem acesso adequado a esses recursos, o que contribui para a manutenção das desigualdades e para o distanciamento dos estudantes em relação à leitura significativa.

Diante disso, é possível compreender que a perda do espaço da leitura na escola não está apenas relacionada ao avanço das tecnologias, mas também à ausência de estratégias que articulem esses recursos ao processo pedagógico. Torna-se, portanto, necessária uma reformulação das práticas educativas, e inserção de políticas públicas .

Por fim, destaca-se que esta pesquisa representa apenas uma aproximação inicial ao tema, sendo fundamental o desenvolvimento de novos estudos que aprofundem as relações entre tecnologia, formação de leitores e escola, ampliando a compreensão sobre os desafios e possibilidades que emergem na contemporaneidade.

8. Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- CHIOFI, Luiz Carlos; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan. O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem. In: JORNADA DIDÁTICA, 2014. Londrina: UEL, 2014.
- DORIGONI, Gilza Maria. Mídia e educação: reflexões sobre o uso das tecnologias na prática pedagógica. 2014.
- DUARTE, Elen Shery Silva; SOUZA, Ludimila Rodrigues de; COSTA, Rosiane Martins da Silva; RODRIGUES, Wallace. A escola periférica como um braço assistencial dos governos brasileiros. Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais, Imperatriz (MA), v. 5, n. 9, p. 2-11, jul./dez. 2023.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da leitura no Brasil. São Paulo: IPL, 2024.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PETIT, Michèle. A arte de ler: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2012.
- ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? São Paulo: Contexto, 2012.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de. O que pode o leitor? EntreLetras, Araguaína/TO, v. 6, n. 2, jul./dez. 2015.
- TABAK, Fani Miranda. Leituras do literário e subjetividade. Alea: Estudos Neolatinos, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, e63240, maio/ago. 2024.
- YUNES, Eliana M. “Pelo avesso: a leitura e o leitor”. Letras, Curitiba, n.44, p. 185 196, 1995.

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 32 – Julho/Dezembro de 2026
Páginas 35 a 54

*Aurora Maria Alves Seles
Universidade Metodista
profauroraseles@gmail.com*

Casa de Preto Também é Academia: Samba-enredo, Mulher Negra e Produção de Conhecimento

**Escrevivência, ancestralidade e
comunicação popular nos sambas-
enredo de 2026**

Resumo:

Este artigo analisa como dois sambas-enredo anunciados para o Carnaval de 2026 constroem a mulher negra como sujeito de conhecimento, memória e ancestralidade: Ponciá Evaristo, Flor do Mulungu, do Império Serrano, e Gèlèdés – Agbara Obinrin, da Mocidade Unida da Mooca. Parte-se do entendimento de que o samba-enredo ultrapassa a função musical do desfile e constitui prática comunicacional por meio da qual conhecimentos, identidades e projetos coletivos de existência são produzidos e compartilhados. O objetivo é compreender como as composições mobilizam a escrevivência — conceito desenvolvido por Conceição Evaristo que articula escrita, experiência vivida e memória coletiva —, a ancestralidade e a comunicação popular para produzir e legitimar epistemologias negras. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica, documental e interpretativa, fundamentada na análise cultural e discursiva das letras. O corpus foi selecionado pela convergência temática

entre obras que apresentam mulheres negras, divindades femininas, personagens literárias e tradições afro-brasileiras como sujeitos de memória e conhecimento. A análise articula comunicação popular, Estudos Culturais, semiótica da cultura e pensamento feminista negro. Os resultados demonstram que os sambas transformam a avenida carnavalesca em espaço de produção, circulação e legitimação de epistemologias negras, no qual oralidade, musicalidade, corporeidade, religiosidade e memória coletiva constroem discursos de resistência. Conclui-se que o samba-enredo tensiona hierarquias culturais, disputa regimes de conhecimento e reafirma as escolas de samba como territórios legítimos de produção de saberes.

Palavras-chave: Comunicação popular; samba-enredo; escrevivência; mulher negra; epistemologias negras.

Abstract:

This article examines how two samba-enredo songs announced for the 2026 Carnival construct Black women as subjects of knowledge, memory, and ancestry: Ponciá Evaristo, Flor do Mulungu, by Império Serrano, and Gèlèdés – Agbara Obinrin, by Mocidade Unida da Mooca. The study approaches samba-enredo as more than the musical component of Carnival parades, understanding it as a communicative practice through which knowledge, identities, and collective projects of existence are produced and shared. Its objective is to examine how the compositions mobilize escrevivência—Conceição Evaristo's concept intertwining writing, lived experience, and collective memory—alongside ancestry and popular communication to produce and legitimize Black epistemologies. This qualitative, bibliographical, documentary, and interpretative study is grounded in the cultural and discursive analysis of the lyrics. The corpus was selected because both works foreground Black women, female deities, literary characters, and Afro-Brazilian traditions as subjects of memory and knowledge. The analysis brings together popular communication, Cultural Studies, the semiotics of culture, and Black feminist thought. The findings show that the songs transform the Carnival avenue into a space for producing, circulating, and legitimizing Black epistemologies, where orality, musicality, corporeality, religiosity, and collective memory construct discourses of resistance. The study concludes that samba-enredo challenges cultural hierarchies, contests dominant regimes of knowledge, and reaffirms samba schools as legitimate territories of knowledge production.

Keywords: Popular communication; samba-enredo; escrevivência; Black women; Black epistemologies.

1. Introdução

O samba-enredo constitui uma prática comunicacional que articula música, palavra, memória, corporeidade, religiosidade e participação coletiva. Embora esteja diretamente associado aos desfiles das escolas de samba, seu alcance ultrapassa o espetáculo carnavalesco ao produzir e compartilhar narrativas sobre a história, a cultura e as identidades brasileiras. Nessa perspectiva, o samba-enredo não apenas representa experiências sociais, mas participa da construção de sentidos, da preservação da memória e da circulação de conhecimentos produzidos em territórios historicamente marginalizados (Hall, 2006; Martín-Barbero, 2003).

Entre esses territórios, destacam-se as escolas de samba como espaços de elaboração simbólica e de produção de saberes. Suas narrativas resultam da articulação entre oralidade, musicalidade, ancestralidade e experiência comunitária, configurando formas de comunicação popular que desafiam a compreensão restrita do conhecimento como atributo exclusivo das instituições acadêmicas. Nesse contexto, a afirmação presente no samba-enredo do Império Serrano — "Casa de preto também é academia" (Império Serrano, 2025, não paginado) — sintetiza uma disputa por reconhecimento epistêmico, ao reivindicar a legitimidade dos saberes produzidos nas comunidades negras e em suas manifestações culturais.

A discussão torna-se particularmente relevante diante do conceito de epistemicídio, formulado por Sueli Carneiro (2023), que evidencia os processos históricos de deslegitimação dos conhecimentos produzidos por populações negras. Ao invisibilizar determinados sujeitos e suas formas de interpretar o mundo, tais processos restringem o reconhecimento de epistemologias construídas fora dos espaços institucionais de produção científica. Em contraposição, manifestações culturais como o samba preservam memórias, reafirmam identidades e elaboram interpretações próprias sobre a experiência social negra (Carneiro, 2023; Sodré, 2019).

O Carnaval de 2026 oferece um corpus especialmente significativo para essa reflexão. O Império Serrano apresenta o samba-enredo Ponciá Evaristo, Flor do Mulungu, dedicado à escritora Conceição Evaristo, cuja produção literária se fundamenta no conceito de escrevivência. Já a Mocidade Unida da Mooca leva à avenida Gêlêdês – Agbara Obinrin, enredo centrado na ancestralidade e no protagonismo das mulheres negras. Embora pertençam a escolas e contextos distintos, ambas as composições convergem ao posicionar a mulher negra como sujeito de memória, elaboração de conhecimento e resistência política. A aproximação entre essas duas obras permite compreender o samba-enredo como dispositivo comunicacional capaz de traduzir referências literárias, históricas, religiosas e culturais para uma linguagem coletiva, na qual a oralidade, o canto, a performance e a

participação comunitária ampliam a circulação de conhecimentos. Mais do que homenagear personagens ou trajetórias individuais, as duas composições reafirmam a centralidade das mulheres negras na preservação da memória coletiva e na construção de epistemologias comprometidas com a ancestralidade, a justiça social e a valorização das culturas afro-brasileiras.

Este artigo é orientado pela seguinte questão de pesquisa: de que maneira os sambas-enredo Ponciá Evaristo, Flor do Mulungu e Gèlèdés – Agbara Obinrin mobilizam a escrevivência, a ancestralidade e o protagonismo da mulher negra para produzir e legitimar conhecimentos no âmbito da comunicação popular?

O objetivo geral consiste em compreender como essas duas composições constituem práticas comunicacionais de produção e circulação de epistemologias negras. Como objetivos específicos, busca-se: identificar as referências literárias, religiosas, históricas e culturais presentes nas letras; analisar o papel da escrevivência e da ancestralidade na construção discursiva dos sambas; investigar como as composições enfrentam o apagamento dos saberes produzidos por mulheres negras; examinar o samba-enredo como dispositivo de comunicação popular e de aprendizagem coletiva; e comparar as formas pelas quais as duas obras representam a mulher negra como sujeito político, histórico e epistêmico.

Parte-se da hipótese de que os sambas-enredo analisados não apenas homenageiam mulheres negras, mas operam como dispositivos comunicacionais capazes de reorganizar publicamente memórias, experiências e conhecimentos historicamente marginalizados. Ao integrar palavra, música, corporeidade, religiosidade e participação coletiva, essas narrativas transformam a avenida carnavalesca em espaço de ensino, aprendizagem e disputa simbólica, reafirmando a escola de samba como território de construção de saberes.

Ao compreender o samba-enredo como prática comunicacional e pedagógica, este estudo amplia os debates da Comunicação sobre formas de produção de conhecimento desenvolvidas em espaços populares e evidencia a contribuição das epistemologias negras para a interpretação da cultura brasileira contemporânea.

2. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e interpretativa, orientada pela análise cultural e discursiva das letras dos sambas-enredo. A opção pela abordagem qualitativa decorre do interesse em compreender processos de produção de sentidos, disputas simbólicas e formas de construção da memória coletiva, sem a pretensão de estabelecer generalizações estatísticas (Minayo, 2014).

O corpus é constituído pelos sambas-enredo Ponciá Evaristo, Flor do Mulungu, do Império Serrano, e Gêlêdês – Agbara Obinrin, da Mocidade Unida da Mooca, ambos anunciados para o Carnaval de 2026. A seleção foi intencional e fundamentada em quatro critérios: vinculação ao mesmo ciclo carnavalesco; centralidade atribuída às mulheres negras; presença de referências à ancestralidade, à literatura, à religiosidade afro-brasileira e à memória coletiva; e potencial comparativo entre duas formas complementares de produção epistêmica — a escrevivência literária e o poder ancestral feminino.

Embora pertençam a escolas localizadas em cidades distintas, o objetivo não consiste em comparar os carnavais do Rio de Janeiro e de São Paulo, mas analisar como diferentes comunidades carnavalescas mobilizam repertórios semelhantes para afirmar a mulher negra como sujeito de conhecimento e resistência.

A interpretação das letras foi organizada em cinco categorias analíticas: (a) escrevivência e produção da memória; (b) ancestralidade e religiosidade afro-brasileira; (c) protagonismo e poder feminino negro; (d) comunicação popular e pedagogia coletiva; e (e) resistência ao epistemicídio. Essas categorias dialogam com os referenciais de Jesús Martín-Barbero, Paulo Freire, Muniz Sodré, Stuart Hall, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Patricia Hill Collins, Grada Kilomba, Yuri Lotman e Lucia Santaella, permitindo examinar como diferentes sistemas simbólicos articulam memória, linguagem, território e produção de conhecimento.

A análise compreende o samba-enredo como texto cultural multimodal. Embora privilegie o estudo das letras, reconhece que seus sentidos são produzidos pela interação entre palavra, melodia, performance, corporeidade, alegorias, imagens e práticas comunitárias. Assim, o texto verbal é interpretado como parte de um processo comunicacional mais amplo, no qual diferentes linguagens se articulam para produzir memória, pertencimento e circulação de saberes (Lotman, 1978; Santaella, 2003).

Por fim, reconhece-se como limitação metodológica o fato de o corpus ser composto por apenas duas obras, circunstância que não permite generalizações sobre o conjunto dos sambas-enredo do Carnaval de 2026. Em contrapartida, a delimitação favorece uma análise qualitativa aprofundada, coerente com o objetivo de compreender como a escrevivência, a ancestralidade e o protagonismo da mulher negra se constituem como práticas comunicacionais de produção e legitimação de epistemologias negras.

3. Comunicação popular, escrevivência e epistemologias negras

Compreender o samba-enredo como prática de produção de conhecimento exige ampliar a noção de comunicação para além da transmissão de mensagens. Nas escolas de samba, a comunicação articula palavra, música, corpo, memória, religiosidade e participação comunitária, constituindo um processo coletivo de elaboração e circulação de sentidos. As narrativas produzidas nesses espaços não apenas representam experiências sociais, mas organizam interpretações sobre a história, reafirmam identidades e disputam a legitimidade de saberes historicamente marginalizados (Martín-Barbero, 2003; Hall, 2006).

A compreensão do samba-enredo como prática comunicacional aproxima-o do campo da comunicação popular. Mais do que uma modalidade comunicacional vinculada à origem social de seus produtores, trata-se de um processo por meio do qual grupos historicamente subalternizados constroem narrativas sobre si mesmos, preservam memórias coletivas e intervêm nas disputas pela representação pública de suas identidades. A comunicação popular compreende, portanto, a produção de vínculos, pertencimentos e conhecimentos que emergem das experiências comunitárias e se projetam para além de seus territórios de origem.

Jesús Martín-Barbero (2003) contribui para essa compreensão ao deslocar o foco analítico dos meios de comunicação para as mediações culturais. O sentido não reside apenas na mensagem, mas nas relações estabelecidas entre sujeitos, territórios, temporalidades e práticas sociais. Aplicada ao universo das escolas de samba, essa perspectiva evidencia que o samba-enredo não circula isoladamente como texto musical. Ele é apropriado, reinterpretado e ressignificado em ensaios, quadras, barracões, desfiles, meios de comunicação e plataformas digitais, constituindo um circuito permanente de produção cultural.

O processo descrito dialoga com Paulo Freire (1987), para quem a comunicação é um processo dialógico de construção compartilhada do conhecimento. Embora a escola de samba não seja uma instituição formal de ensino, nela se desenvolvem práticas educativas baseadas na oralidade, na participação e na memória coletiva. Ao cantar personagens, acontecimentos históricos, divindades e referências afro-brasileiras, a comunidade carnavalesca produz formas de aprendizagem que extrapolam os currículos escolares e reafirmam outras possibilidades de compreender a realidade.

A dimensão pedagógica aproxima-se das reflexões de Muniz Sodré (2019), para quem a cultura negra brasileira se estrutura na relação entre território, oralidade, corpo e comunidade. O conhecimento não depende exclusivamente da escrita ou da institucionalização acadêmica; ele também se manifesta na experiência compartilhada, na

musicalidade, nos rituais, nos gestos e nas formas de sociabilidade construídas historicamente pelas populações negras. Sob essa perspectiva, a escola de samba configura-se como território de produção simbólica, no qual memória e experiência coletiva constituem formas legítimas de elaboração do conhecimento.

É nesse contexto que ganha sentido a afirmação "Casa de preto também é academia" (Império Serrano, 2025, não paginado). Mais do que uma metáfora, a expressão questiona os critérios historicamente utilizados para definir quem pode produzir conhecimento e quais espaços são reconhecidos como legítimos para essa produção. Ao reivindicar a escola de samba como lugar de elaboração intelectual, o samba-enredo desloca o centro da discussão das instituições formais para os territórios comunitários, onde memória, oralidade e ancestralidade constituem fundamentos de outras epistemologias.

Tal interpretação encontra respaldo no conceito de epistemicídio, formulado por Sueli Carneiro (2023). Segundo a autora, o racismo opera também pela desqualificação sistemática dos conhecimentos produzidos por populações negras, restringindo sua circulação e seu reconhecimento institucional. O epistemicídio não consiste apenas na ausência de autoras e autores negros nas bibliografias, mas na negação de suas formas de produzir, transmitir e validar conhecimentos.

Os sambas-enredo analisados respondem diretamente a esse processo ao posicionarem mulheres negras como escritoras, ancestrais, lideranças espirituais e produtoras de memória coletiva. Em vez de ocuparem lugares secundários nas narrativas, elas aparecem como sujeitos que interpretam a realidade, preservam saberes e constroem novas possibilidades de futuro. Não se trata apenas de ampliar a representatividade, mas de disputar os próprios critérios de legitimidade do conhecimento.

A disputa articula-se ao conceito de amefricanidade, elaborado por Lélia Gonzalez (2020), que evidencia a centralidade das experiências africanas e afro-diaspóricas na constituição da cultura latino-americana. As referências religiosas, linguísticas e ancestrais presentes nos sambas-enredo não constituem elementos folclóricos, mas expressam formas de conhecimento produzidas nas experiências históricas da diáspora africana. A ancestralidade, nesse sentido, não representa um retorno idealizado ao passado, mas um princípio organizador da memória, da identidade e da resistência cultural.

O pensamento feminista negro amplia essa discussão ao compreender a experiência das mulheres negras como espaço privilegiado de elaboração do conhecimento. Para Patricia Hill Collins (2019), raça, gênero, classe e território constituem sistemas interdependentes de opressão que também produzem formas específicas de interpretação da realidade. As mulheres negras não aparecem apenas como vítimas dessas estruturas, mas como

produtoras de epistemologias construídas a partir da experiência, da solidariedade comunitária e da resistência cotidiana.

Grada Kilomba (2019) complementa essa perspectiva ao demonstrar que o colonialismo não silencia apenas vozes, mas organiza relações de poder que determinam quem pode ser reconhecido como sujeito do conhecimento. O problema não reside exclusivamente na possibilidade de falar, mas na existência de estruturas que legitimam determinadas vozes e desautorizam outras. Ao ocupar simbolicamente a avenida com narrativas protagonizadas por mulheres negras, os sambas analisados confrontam esse regime de invisibilidade e reinscrevem essas mulheres como autoridades narrativas e epistêmicas.

A incorporação do samba-enredo confere papel central o conceito de *escrevivência*, desenvolvido por Conceição Evaristo (2020). Mais do que uma categoria literária, a *escrevivência* articula memória, experiência e criação, transformando vivências historicamente silenciadas em produção de saberes. Embora tenha origem na literatura, esse conceito extrapola a escrita ao ser incorporado pelo samba-enredo. A palavra literária converte-se em canto coletivo; a memória individual torna-se memória comunitária; e a experiência da autora passa a circular em novos regimes de oralidade, musicalidade e performance.

O processo confirma a compreensão de Stuart Hall (2006) de que identidades são construções históricas e discursivas. A ancestralidade evocada nas duas composições não representa uma essência imutável, mas uma prática permanente de atualização da memória. Ao mobilizar escritoras, divindades, personagens literários e lideranças femininas negras, os sambas constroem representações que disputam os sentidos atribuídos à mulher negra na sociedade brasileira, deslocando-a das posições tradicionalmente marcadas pelo silenciamento para o centro da produção cultural e intelectual.

Sob a perspectiva da semiótica da cultura, Yuri Lotman (1978) compreende os textos culturais como sistemas capazes de preservar e transformar informações ao transitarem entre diferentes linguagens. O samba-enredo exemplifica esse processo ao traduzir referências literárias, religiosas e históricas para uma linguagem que integra música, performance, visualidade e participação coletiva. A literatura transforma-se em canto; a ancestralidade converte-se em alegoria; e a memória coletiva passa a ocupar o espaço público da avenida.

A pluralidade interpretativa aproxima-se das reflexões de Umberto Eco (1991), para quem toda obra permanece aberta à participação do leitor. Os sambas-enredo analisados oferecem múltiplas possibilidades de interpretação, condicionadas pelos repertórios culturais de seus públicos. O reconhecimento de personagens literários, saudações religiosas ou expressões

de origem africana produz diferentes níveis de leitura, reforçando o potencial pedagógico dessas composições e ampliando a circulação de seus significados.

Por sua vez, Lucia Santaella (2003) demonstra que as linguagens culturais não desaparecem com o surgimento de novas tecnologias, mas passam a coexistir em ambientes híbridos. O samba permanece vinculado à oralidade e à experiência comunitária, ao mesmo tempo que circula em gravações, plataformas digitais, transmissões televisivas e redes sociais. Essa ampliação dos circuitos comunicacionais fortalece o alcance das narrativas produzidas pelas escolas de samba e potencializa sua capacidade de difusão de conhecimentos.

O diálogo entre esses referenciais permite compreender os sambas-enredo analisados como práticas comunicacionais capazes de produzir, preservar e compartilhar epistemologias negras. Comunicação popular, escrevivência, ancestralidade e resistência ao epistemicídio não aparecem como categorias independentes, mas como dimensões complementares de um mesmo processo de elaboração de conhecimento. Ao articular literatura, religiosidade, memória, oralidade e performance, as duas composições transformam a avenida carnavalesca em espaço de elaboração intelectual, reafirmando que a escola de samba constitui um território legítimo de construção e circulação de saberes.

4. Ponciá Evaristo, Flor do Mulungu: escrevivência, memória e produção de conhecimento

O samba-enredo Ponciá Evaristo, Flor do Mulungu, anunciado pelo Império Serrano para o Carnaval de 2026 (Império Serrano, 2025), homenageia a trajetória intelectual e literária de Conceição Evaristo, convertendo sua produção em uma narrativa coletiva de pertencimento, ancestralidade e resistência. Mais do que celebrar uma escritora reconhecida nacionalmente, a composição incorpora sua obra ao universo simbólico da escola de samba, estabelecendo um diálogo entre literatura, comunicação popular e memória coletiva. Nesse movimento, a escrevivência deixa de circular apenas no livro e passa a ocupar o espaço público da avenida, ampliando o alcance de uma epistemologia construída a partir das experiências históricas das mulheres negras.

A narrativa é construída por uma voz que oscila entre a autora, suas personagens e a coletividade negra. Essa sobreposição de sujeitos constitui uma das principais estratégias discursivas do samba. O "eu" que canta não pertence exclusivamente a Conceição Evaristo; ele incorpora trajetórias compartilhadas, produzindo uma memória que ultrapassa a experiência individual e se transforma em patrimônio coletivo. Essa operação aproxima-se da escrevivência, entendida por Evaristo (2020) como a elaboração estética de vivências que recusam o silenciamento e afirmam novas formas de existência.

Logo no primeiro verso — "Sou eu, a Flor do Mulungu" (Império Serrano, 2025, não paginado) — a composição apresenta a metáfora que organiza toda a narrativa. A flor simboliza delicadeza, mas, sobretudo, resistência. O mulungu, árvore associada à cura e à força, torna-se imagem de uma trajetória construída em meio às adversidades impostas pelo racismo e pelo sexismo. A escolha desse símbolo desloca representações historicamente atribuídas às mulheres negras e as reinscreve como sujeitos capazes de florescer, criar e produzir conhecimento mesmo em contextos marcados pela exclusão.

O movimento adquire maior significado quando relacionado ao conceito de epistemicídio. Ao afirmar sua própria identidade logo na abertura do samba, a voz feminina rompe com a tradição colonial que historicamente relegou mulheres negras à condição de objeto da narrativa. Aqui, a protagonista nomeia a si mesma e reivindica autoridade sobre sua própria história. O desfile, portanto, não apenas representa Conceição Evaristo; ele reafirma seu lugar como sujeito epistêmico, capaz de produzir interpretações sobre a realidade brasileira. Na sequência, a referência a Olhos d'água (Evaristo, 2014) amplia esse processo de tradução entre literatura e linguagem carnavalesca. O verso "Brilham os olhos com água" (Império Serrano, 2025, não paginado) reorganiza poeticamente o título da obra e demonstra que o samba não reproduz literalmente a produção literária da autora. Ao contrário, recria seus símbolos em outro sistema de linguagem, no qual palavra, música, canto e performance passam a compartilhar a construção do sentido. Sob a perspectiva da semiótica da cultura, esse deslocamento evidencia que diferentes linguagens preservam a memória ao mesmo tempo em que produzem novos significados.

A água evocada pelo samba concentra múltiplos sentidos. Ela remete às lágrimas produzidas pela violência histórica, mas também à ancestralidade, à fertilidade e à continuidade da vida. O sofrimento não desaparece; entretanto, deixa de ocupar o centro da narrativa. A experiência da dor transforma-se em criação literária e, posteriormente, em canto coletivo. A escrevivência manifesta-se justamente nessa capacidade de converter memórias de exclusão em potência narrativa.

A presença da personagem Ponciá Vicêncio constitui outro momento decisivo da composição (Evaristo, 2017). Quando o samba afirma "Sou Ponciá consagrada" (Império Serrano, 2025, não paginado), rompe as fronteiras entre autora e personagem, evidenciando que a literatura de Conceição Evaristo ultrapassa o registro autobiográfico para elaborar experiências compartilhadas por inúmeras mulheres negras brasileiras. Ponciá deixa de ser apenas protagonista de um romance para representar trajetórias marcadas pela migração, pela pobreza, pela fragmentação familiar e pela busca permanente de pertencimento.

A fusão entre ficção e experiência revela uma das características centrais da escrevivência: a construção de uma memória coletiva a partir de histórias particulares. A literatura torna-se

um espaço de elaboração política da experiência, enquanto o samba amplia sua circulação ao inseri-la em uma manifestação cultural de alcance nacional. A escola de samba funciona, assim, como mediadora entre a produção literária e a experiência comunitária, reafirmando a comunicação popular como prática de compartilhamento de conhecimentos.

Outro aspecto relevante emerge nos versos "Entregue às palavras / E ao axé das ancestrais" (Império Serrano, 2025, não paginado). A criação literária é apresentada como resultado da articulação entre escrita, memória e ancestralidade. O conhecimento produzido por Conceição Evaristo não aparece como fruto exclusivo da individualidade criadora, mas como continuidade das experiências acumuladas por gerações de mulheres negras. A palavra nasce fortalecida pelo axé, entendido como princípio vital que conecta passado, presente e futuro. A perspectiva rompe com a tradição ocidental que frequentemente separa racionalidade, espiritualidade e experiência sensível. No universo simbólico do samba, conhecimento, religiosidade e memória constituem dimensões inseparáveis. A ancestralidade deixa de representar um elemento decorativo da narrativa para tornar-se fundamento da produção intelectual. O saber é concebido como prática comunitária, transmitida por meio da oralidade, da convivência e da experiência compartilhada.

O momento de maior densidade política da composição ocorre nos versos:

*Se tempos atrás
Ecoavam vozes do porão
Hoje reescrevo a história
Poesia a despertar nas pretas mãos.
(Império Serrano, 2025, não paginado)*

Na passagem, o samba estabelece uma oposição entre passado e presente que sintetiza sua principal tese. O "porão" (Império Serrano, 2025, não paginado) remete imediatamente aos navios negreiros e às estruturas históricas de escravização, simbolizando o silenciamento imposto às populações negras. Entretanto, as vozes que ecoavam nesses espaços não desapareceram; permaneceram vivas na oralidade, nas práticas religiosas, nas tradições familiares e nas manifestações culturais. A composição transforma essa permanência em ponto de partida para uma reescrita da história.

O verbo reescrever merece atenção especial. Ele indica que a história brasileira não é simplesmente ampliada pela inclusão de novos personagens, mas reinterpretada a partir de outras perspectivas. Conceição Evaristo surge como símbolo desse movimento intelectual: escrever passa a significar disputar versões da história, confrontar apagamentos e produzir novas formas de compreender a experiência negra no Brasil.

A expressão "pretas mãos" (Império Serrano, 2025, não paginado) intensifica essa inversão simbólica. Historicamente associadas ao trabalho compulsório, essas mãos aparecem agora como produtoras de poesia, pensamento e memória. O samba rompe, assim, com imaginários que restringiram mulheres negras ao trabalho físico ou ao cuidado, apresentando-as como intelectuais, criadoras e autoras de seus próprios discursos. A literatura deixa de ser privilégio das elites letradas e passa a integrar uma tradição de produção de conhecimento construída nas experiências das comunidades negras.

Tal deslocamento confirma a ideia que atravessa todo o artigo: o desfile carnavalesco converte-se em espaço de circulação de epistemologias negras. A avenida deixa de funcionar apenas como palco de representação artística e assume a condição de território comunicacional no qual memória, ancestralidade e produção intelectual se tornam patrimônio público.

Outro elemento importante é a constante articulação entre literatura e comunidade. Embora o enredo homenageie uma escritora, a narrativa jamais se restringe à dimensão biográfica. Conceição Evaristo é apresentada como expressão de uma coletividade que compartilha experiências históricas, afetivas e culturais. Sua trajetória individual adquire significado porque dialoga com a memória de milhares de mulheres negras cujas histórias permaneceram por muito tempo à margem dos registros oficiais.

A composição realiza, portanto, uma dupla operação comunicacional. Por um lado, aproxima o universo literário das práticas culturais populares; por outro, reafirma que os conhecimentos produzidos nas comunidades negras possuem legitimidade própria, independentemente de sua validação pelas instituições tradicionais. A frase "Casa de preto também é academia" (Império Serrano, 2025, não paginado), que inspira o título deste artigo, deixa de constituir apenas um recurso poético e transforma-se na síntese do projeto político e epistemológico desenvolvido pela composição.

Ao converter a escrevivência em canto coletivo, o Império Serrano demonstra que o samba-enredo pode atuar como dispositivo de preservação da memória, formação cultural e elaboração de conhecimento. Literatura, oralidade, ancestralidade e performance deixam de ocupar campos separados para constituir uma mesma prática comunicacional. A obra de Conceição Evaristo, ao atravessar a avenida, amplia sua potência política e reafirma que as experiências das mulheres negras não apenas merecem ser narradas, mas constituem formas legítimas de interpretar a sociedade brasileira.

5. Gèlèdés – Agbara Obinrin: ancestralidade, poder feminino e epistemologias negras

O samba-enredo Gèlèdés – Agbara Obinrin, escolhido pela Mocidade Unida da Mooca para o Carnaval de 2026 (Liga Independente das Escolas de Samba de São Paulo, 2025), propõe uma narrativa centrada na potência ancestral das mulheres negras. Diferentemente do enredo do Império Serrano, que toma a trajetória de uma escritora como eixo organizador da narrativa, a composição paulistana constrói um protagonismo coletivo, fundamentado nas tradições religiosas de matriz africana, na memória das ancestrais e na força comunitária do feminino negro. A mulher deixa de ocupar posição periférica para tornar-se princípio organizador da vida, da espiritualidade e da construção de saberes.

O próprio título do samba evidencia essa perspectiva. A expressão Agbara Obinrin, de origem iorubá, significa "força da mulher" ou "poder feminino" (Geledés — Instituto da Mulher Negra, 2025, não paginado), enquanto Gèlèdés remete ao tradicional culto dedicado às grandes mães ancestrais da cultura iorubá. Mais do que uma referência religiosa, o enredo mobiliza um sistema simbólico no qual maternidade, espiritualidade, liderança e memória constituem dimensões inseparáveis da organização comunitária. A ancestralidade não aparece como elemento exótico ou ornamental, mas como fundamento de uma epistemologia construída a partir das experiências históricas da diáspora africana.

Desde os primeiros versos, a composição afasta interpretações folclorizantes das tradições afro-brasileiras. As divindades femininas, as Iyás, as Yabás e as Yamis não figuram apenas como personagens do imaginário religioso; elas representam formas de compreender o mundo, organizar a vida coletiva e transmitir conhecimentos entre gerações. O samba afirma, desse modo, que religiosidade e produção de conhecimento constituem dimensões complementares de uma mesma experiência cultural.

A perspectiva dialoga diretamente com Muniz Sodré (2019), para quem os saberes negros são produzidos na articulação entre território, corpo, ritmo e comunidade. No universo das religiões afro-brasileiras, o conhecimento não se limita à palavra escrita nem à sistematização acadêmica. Ele se manifesta nos ritos, na oralidade, nos cantos, nas danças, na convivência comunitária e na transmissão intergeracional. Ao incorporar esses elementos à linguagem carnavalesca, a escola de samba amplia sua circulação e reafirma sua legitimidade como espaço de elaboração simbólica.

Outro aspecto central da composição é a representação da ancestralidade como prática viva. As mães ancestrais evocadas pelo samba não pertencem exclusivamente ao passado. Sua presença organiza o presente e projeta possibilidades de futuro. Tal concepção rompe com interpretações lineares da história e aproxima-se da compreensão de Stuart Hall (2006), segundo a qual identidade e memória constituem processos permanentemente

reconstruídos nas relações sociais. A ancestralidade, nesse contexto, não significa retorno a uma origem fixa, mas atualização constante dos vínculos que sustentam a experiência coletiva.

A atualização torna-se particularmente evidente na forma como o samba articula espiritualidade e ação política. As figuras femininas evocadas pela narrativa não aparecem apenas como guardiãs da tradição religiosa, mas como protagonistas da resistência histórica das populações negras. O poder espiritual converte-se, simultaneamente, em poder de organização social, de preservação da memória e de enfrentamento das estruturas de exclusão.

Sob essa perspectiva, o enredo aproxima-se do conceito de amefricanidade formulado por Lélia Gonzalez (2020). Ao valorizar referências culturais de matriz africana presentes na experiência brasileira, o samba evidencia que essas tradições constituem parte fundamental da formação nacional. A utilização de expressões em iorubá, as saudações às divindades e a valorização das grandes mães reafirmam uma herança cultural frequentemente invisibilizada pelos discursos hegemônicos. Longe de representar uma tradição distante, essas referências permanecem vivas nas práticas religiosas, culturais e comunitárias que atravessam o cotidiano das populações negras.

O protagonismo feminino constitui outro eixo estruturante da narrativa. Diferentemente de representações históricas que reduziram mulheres negras a papéis secundários, o samba as apresenta como lideranças espirituais, guardiãs da memória, produtoras de conhecimento e agentes da transformação social. Não se trata apenas de reconhecer sua participação nas comunidades, mas de afirmar sua autoridade intelectual e política.

A construção dialoga diretamente com Patricia Hill Collins (2019), para quem o pensamento feminista negro emerge das experiências vividas por mulheres que enfrentam simultaneamente opressões de raça, gênero e classe. O conhecimento produzido por essas mulheres nasce da experiência comunitária, da solidariedade e da resistência cotidiana. No samba-enredo, essa epistemologia manifesta-se na valorização das mães ancestrais, das sacerdotisas, das lideranças femininas e das mulheres que preservam práticas culturais transmitidas ao longo das gerações.

Ao mesmo tempo, a composição evita essencializar o feminino. A força atribuída às mulheres negras não decorre de características naturais ou biologicamente determinadas, mas de processos históricos de construção comunitária. O cuidado, a liderança e a preservação da memória aparecem como práticas sociais desenvolvidas em contextos marcados pela violência colonial, pela exclusão e pela necessidade permanente de reconstrução dos

vínculos coletivos. O samba reconhece essa potência sem romantizar o sofrimento que a tornou necessária.

A leitura aproxima-se das reflexões de Grada Kilomba (2019) sobre os mecanismos coloniais de silenciamento. A autora demonstra que o racismo não impede apenas que sujeitos negros falem; ele organiza estruturas que recusam reconhecer essas vozes como produtoras legítimas de conhecimento. O desfile carnavalesco inverte essa lógica ao colocar mulheres negras no centro da narrativa pública, atribuindo-lhes autoridade para interpretar sua própria história. A avenida transforma-se, assim, em espaço de restituição simbólica da palavra.

O deslocamento também pode ser compreendido à luz do conceito de epistemicídio. Ao apresentar sacerdotisas, divindades femininas e ancestrais como referências centrais da narrativa, o samba confronta processos históricos que desqualificaram os conhecimentos produzidos nos terreiros, nas comunidades e nas tradições afro-brasileiras. A religiosidade deixa de ser compreendida apenas como objeto de fé para assumir seu caráter de produção intelectual, ética e pedagógica.

Outro aspecto relevante da composição é a articulação entre oralidade e memória. Assim como ocorre em diversas tradições africanas e afro-brasileiras, a transmissão dos saberes não depende prioritariamente da escrita. Cantos, rezas, narrativas, gestos e performances constituem formas legítimas de preservação do conhecimento. Ao converter essas práticas em linguagem carnavalesca, o samba reafirma a oralidade como tecnologia de memória e comunicação coletiva.

Sob a perspectiva da semiótica da cultura de Yuri Lotman (1978), o enredo realiza um intenso processo de tradução entre diferentes sistemas simbólicos. Elementos da religiosidade afro-brasileira são reorganizados na linguagem do samba-enredo, articulando música, poesia, alegorias, dança e performance. A transposição não reduz a complexidade dos saberes tradicionais; ao contrário, amplia sua circulação pública e possibilita novas interpretações. A contribuição de Lucia Santaella (2003) amplia essa compreensão ao destacar que as linguagens culturais coexistem em ambientes híbridos. O samba nasce da oralidade e da experiência comunitária, mas circula também em gravações, plataformas digitais, transmissões televisivas e redes sociais. Dessa forma, conhecimentos tradicionalmente preservados em espaços específicos alcançam novos públicos, fortalecendo sua presença no debate contemporâneo sobre identidade, cultura e memória.

Embora a composição esteja profundamente vinculada às tradições religiosas afro-brasileiras, sua mensagem ultrapassa os limites confessionais. O enredo propõe uma reflexão sobre a legitimidade dos conhecimentos produzidos pelas comunidades negras e sobre o

papel das mulheres na preservação desses saberes. A religiosidade aparece como linguagem de resistência cultural e política, reafirmando a inseparabilidade entre espiritualidade, memória e construção de saberes.

O samba da Mocidade Unida da Mooca complementa o percurso iniciado pelo Império Serrano. Enquanto Ponciá Evaristo, Flor do Mulungu evidencia a escrevivência como forma de elaboração literária da experiência negra, Gèlèdés – Agbara Obinrin demonstra que a ancestralidade e a espiritualidade também constituem fundamentos de epistemologias negras. As duas composições percorrem caminhos distintos, mas convergem ao reconhecer a mulher negra como sujeito histórico, político e epistêmico.

Ao transformar as grandes mães ancestrais em protagonistas da narrativa carnavalesca, a Mocidade Unida da Mooca reafirma que o samba-enredo ultrapassa sua dimensão artística para constituir uma prática comunicacional de preservação da memória, circulação de saberes e enfrentamento ao epistemicídio. A avenida converte-se em espaço de visibilidade pública para conhecimentos historicamente marginalizados, demonstrando que tradição, religiosidade e comunicação popular permanecem profundamente articuladas na construção das epistemologias negras.

6. Discussão comparativa e considerações finais

A análise dos sambas-enredo Ponciá Evaristo, Flor do Mulungu, do Império Serrano, e Gèlèdés – Agbara Obinrin, da Mocidade Unida da Mooca, demonstra que ambos ultrapassam a dimensão artística e comemorativa tradicionalmente atribuída ao Carnaval. As duas composições constituem práticas comunicacionais capazes de produzir, preservar e compartilhar conhecimentos ancorados na ancestralidade, na memória coletiva e na experiência histórica das mulheres negras. Embora partam de referenciais distintos — a escrevivência literária, no caso do Império Serrano, e a tradição ancestral iorubá, no enredo da Mocidade Unida da Mooca —, convergem ao reconhecer a mulher negra como sujeito de produção de saberes e protagonista da construção da memória social.

A convergência responde diretamente à questão que orientou esta pesquisa: de que maneira os sambas-enredo mobilizam a escrevivência, a ancestralidade e o protagonismo feminino negro para produzir e legitimar conhecimentos no âmbito da comunicação popular? A análise evidencia que ambas as composições transformam a linguagem carnavalesca em espaço de circulação de epistemologias negras, no qual literatura, religiosidade, oralidade, música, performance e memória coletiva passam a atuar de forma integrada. Longe de funcionarem apenas como recursos estéticos, esses elementos constituem formas específicas de interpretação do mundo e de elaboração de experiências historicamente invisibilizadas.

Os resultados confirmam a hipótese central deste estudo. Os sambas-enredo analisados não apenas homenageiam mulheres negras de reconhecida importância histórica e cultural; eles reorganizam simbolicamente suas trajetórias para afirmar a legitimidade dos conhecimentos produzidos em territórios tradicionalmente excluídos dos circuitos acadêmicos. Ao fazê-lo, ampliam o reconhecimento público de epistemologias construídas nas comunidades negras e reafirmam o samba como linguagem de resistência, formação cultural e produção intelectual.

Embora apresentem estruturas narrativas distintas, as duas obras estabelecem estratégias comunicacionais complementares. O Império Serrano parte da experiência literária de Conceição Evaristo para converter a escrevivência em canto coletivo, demonstrando que a literatura produzida por mulheres negras ultrapassa os limites do texto escrito e passa a integrar processos mais amplos de circulação da memória. A Mocidade Unida da Mooca, por sua vez, desloca o foco para a ancestralidade feminina de matriz iorubá, evidenciando que os conhecimentos preservados nas tradições afro-brasileiras constituem formas legítimas de organização da vida comunitária, da espiritualidade e da resistência cultural.

A diferença de percurso fortalece, em vez de fragmentar, a argumentação do artigo. Enquanto um samba evidencia a potência da palavra escrita transformada em oralidade coletiva, o outro demonstra a permanência da oralidade ancestral como forma autônoma de produção de conhecimento. Em ambos os casos, o desfile carnavalesco funciona como espaço de tradução cultural, permitindo que referências literárias, religiosas e históricas sejam compartilhadas por diferentes públicos sem perder sua densidade simbólica.

A capacidade de tradução confirma a compreensão do samba-enredo como prática de comunicação popular. As escolas de samba não apenas difundem conteúdos culturais; elas constroem mediações que articulam diferentes linguagens, temporalidades e experiências sociais. Literatura, religiosidade, música, corpo, performance, visualidade e participação comunitária integram um mesmo processo comunicacional, no qual o conhecimento deixa de ser compreendido como patrimônio exclusivo das instituições formais e passa a ser reconhecido também nos territórios da cultura popular.

A frase "Casa de preto também é academia" (Império Serrano, 2025, não paginado), que inspira o título deste artigo, revela-se mais do que um verso de impacto. Ela sintetiza um projeto político, cultural e epistemológico desenvolvido pelas duas composições analisadas. Ao reivindicar a legitimidade dos saberes produzidos nas comunidades negras, o samba questiona os critérios historicamente utilizados para definir quem pode produzir conhecimento e quais espaços são reconhecidos como legítimos para essa produção. A escola de samba emerge, assim, como território de elaboração intelectual, no qual memória,

oralidade, ancestralidade e experiência coletiva constituem fundamentos de outras formas de conhecer.

Sob a perspectiva da Comunicação, essa constatação amplia o debate sobre os processos de produção de sentidos desenvolvidos em manifestações culturais populares. As análises realizadas evidenciam que o samba-enredo não se limita à representação de identidades já constituídas; ele participa ativamente da construção dessas identidades, produzindo narrativas que confrontam processos de apagamento histórico e ampliam a visibilidade pública de sujeitos tradicionalmente marginalizados. Ao ocupar a avenida, essas narrativas disputam interpretações sobre a história brasileira e reafirmam a centralidade das mulheres negras na constituição da memória coletiva.

Ao mesmo tempo, esta pesquisa contribui para aproximar campos que frequentemente permanecem separados na literatura acadêmica. Comunicação popular, estudos culturais, feminismo negro, semiótica da cultura e epistemologias negras revelam-se perspectivas complementares para compreender a complexidade do samba-enredo como fenômeno comunicacional. A articulação interdisciplinar permite interpretar o Carnaval não apenas como manifestação artística ou patrimônio cultural, mas como espaço de circulação de conhecimentos, de negociação de sentidos e de resistência política.

Reconhecem-se, contudo, algumas limitações deste estudo. A investigação concentrou-se em duas composições pertencentes ao Carnaval de 2026, opção metodológica que favoreceu uma análise qualitativa aprofundada, mas não permite generalizações sobre o conjunto dos sambas-enredo produzidos no país. Além disso, o foco recaiu prioritariamente sobre as letras dos sambas, sem explorar de forma sistemática outras dimensões igualmente relevantes do desfile, como as alegorias, a performance corporal, a recepção do público e a circulação das obras em ambientes digitais.

As limitações identificadas, entretanto, indicam possibilidades para pesquisas futuras. Estudos comparativos envolvendo outros enredos, diferentes escolas de samba, recepção pública, narrativas audiovisuais e circulação digital poderão ampliar a compreensão do Carnaval como ecossistema comunicacional complexo, no qual múltiplas linguagens participam da produção de memória e de conhecimento. Também se mostram promissoras investigações sobre os processos colaborativos de criação dos sambas-enredo e sobre a atuação das mulheres negras como compositoras, pesquisadoras, dirigentes e lideranças culturais no universo carnavalesco.

Por fim, este estudo reafirma que o samba-enredo constitui uma forma legítima de produção de saberes. Ao transformar experiências históricas, saberes ancestrais e trajetórias de mulheres negras em narrativas compartilhadas, as escolas de samba ampliam o repertório

comunicacional da sociedade brasileira e demonstram que a produção intelectual também floresce nas quadras, nos barracões, nos terreiros e nas comunidades. Nesse sentido, a avenida carnavalesca converte-se em espaço de aprendizagem, de disputa simbólica e de afirmação de epistemologias negras, confirmando que a comunicação popular permanece como uma das mais potentes formas de preservação da memória e de construção coletiva do conhecimento.

7. Referências

- CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ECO, Umberto. Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- EVARISTO, Conceição. Ponciá Vicêncio. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GELEDÉS — INSTITUTO DA MULHER NEGRA. Samba-enredo da Mocidade Unida da Mooca, em homenagem a Geledés, emociona integrantes da organização. São Paulo, 24 jun. 2025. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/samba-enredo-da-mocidade-unida-da-mooca-em-homenagem-a-geledes-emociona-integrantes-da-organizacao/>. Acesso em: 27 jul. 2026.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- IMPÉRIO SERRANO. Ponciá Evaristo, Flor do Mulungu: samba-enredo 2026. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://imperioserrano.com.br/imperio-serrano-divulga-versao-final-do-samba-enredo-para-o-carnaval-2026/>. Acesso em: 27 jul. 2026.
- KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

- LIGA INDEPENDENTE DAS ESCOLAS DE SAMBA DE SÃO PAULO. Mocidade Unida da Mooca lança samba-enredo de 2026. São Paulo, 7 jul. 2025. Disponível em: <https://ligasp.com.br/mocidade-unida-da-mooca-lanca-samba-enredo-de-2026/>. Acesso em: 27 jul. 2026.
- LOTMAN, Yuri. A estrutura do texto artístico. Tradução de Maria do Carmo Vieira Raposo e Alberto Raposo. Lisboa: Estampa, 1978.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- SANTAELLA, Lucia. Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.
- SODRÉ, Muniz. O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 32 – Julho/Dezembro de 2026
Páginas 55 a 69

Eliona Alves do Nascimento Marinho
Universidade Ibirapuera
elionaalvesdonascimento@gmail.com

Família e Escola em Contextos de Vulnerabilidade Social

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre família e escola em contextos de vulnerabilidade social, considerando os desafios, as tensões e as possibilidades que atravessam essa relação na garantia do direito à educação. Parte-se da compreensão de que família e escola constituem instituições fundamentais no processo formativo dos estudantes; entretanto, essa relação não pode ser analisada de forma idealizada, uma vez que é atravessada por desigualdades socioeconômicas, fragilização de vínculos, condições precárias de vida, expectativas institucionais e processos de responsabilização das famílias. Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado em autores que discutem educação, vulnerabilidade social, relação família-escola, práticas pedagógicas emancipatórias, diálogo e função social da escola. A análise aponta que a aproximação entre escola e família não deve ser compreendida apenas como estratégia de acompanhamento do desempenho escolar, mas como prática de escuta, corresponsabilidade, reconhecimento cultural e mediação educativa. Nesse sentido, a escola pode constituir-se como espaço de acolhimento e fortalecimento dos vínculos educativos, especialmente quando reconhece as condições concretas de vida dos estudantes e evita práticas de culpabilização das famílias.

Conclui-se que a relação família-escola, quando orientada por princípios democráticos, críticos e humanizadores, pode contribuir para a permanência, a aprendizagem, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes em territórios marcados pela vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Família, escola, vulnerabilidade social, direito à educação, acolhimento escolar.

Abstract:

This article aims to discuss the relationship between family and school in contexts of social vulnerability, considering the challenges, tensions and possibilities that permeate this relationship in ensuring the right to education. It is based on the understanding that family and school are fundamental institutions in students' educational development; however, this relationship cannot be analyzed in an idealized way, since it is shaped by socioeconomic inequalities, weakened social bonds, precarious living conditions, institutional expectations and processes of family accountability. Methodologically, this is a bibliographic study grounded in authors who discuss education, social vulnerability, the family-school relationship, emancipatory pedagogical practices, dialogue and the social function of school. The analysis indicates that the relationship between school and family should not be understood merely as a strategy for monitoring academic performance, but rather as a practice of listening, co-responsibility, cultural recognition and educational mediation. In this sense, the school may constitute a space for support, educational mediation and the strengthening of school bonds, especially when it recognizes students' concrete living conditions and avoids practices that blame families. It is concluded that the family-school relationship, when guided by democratic, critical and humanizing principles, can contribute to students' permanence, learning, inclusion and integral development in territories marked by social vulnerability.

Keywords: Family-school relationship, social vulnerability, right to education, educational mediation, school inclusion.

1. Introdução

A relação entre família e escola constitui uma dimensão central do debate educacional contemporâneo, sobretudo quando analisada em contextos marcados pela vulnerabilidade social. Embora ambas sejam frequentemente reconhecidas como instituições fundamentais para a formação dos estudantes, essa relação não pode ser compreendida de modo simplificado ou idealizado. Em muitos discursos escolares, a parceria entre família e escola é apresentada como condição indispensável para o sucesso escolar; entretanto, nem sempre

são consideradas as desigualdades sociais, culturais, econômicas e territoriais que interferem nas formas de participação familiar.

No ordenamento jurídico brasileiro, a educação é definida como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205). Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a educação abrange processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art. 1º). Desse modo, a legislação reconhece que a formação dos sujeitos ultrapassa os limites da escola e envolve múltiplas instâncias sociais.

Todavia, reconhecer a corresponsabilidade entre família, Estado e sociedade não significa transferir para as famílias a responsabilidade exclusiva pelas dificuldades escolares dos estudantes. Esse ponto é especialmente relevante em territórios de vulnerabilidade social, nos quais as famílias podem enfrentar precarização do trabalho, baixa escolarização, insegurança alimentar, fragilidade das redes de proteção, ausência de equipamentos públicos e restrições no acesso a bens culturais. Nesses contextos, a participação familiar precisa ser analisada à luz das condições concretas de vida, evitando interpretações moralizantes que associam ausência física na escola a desinteresse ou negligência.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) contribuem para esse debate ao evidenciar que a relação família-escola, no contexto brasileiro, tem sido frequentemente marcada por situações vinculadas a problemas, por ações escolares voltadas a orientar os pais sobre como educar seus filhos e pela redução da participação dos responsáveis conforme os estudantes avançam nas etapas de escolarização. Tal constatação permite problematizar a forma como a escola convoca as famílias, pois, muitas vezes, o contato ocorre apenas diante de dificuldades de aprendizagem, indisciplina, faltas ou conflitos. Nesses casos, a aproximação entre família e escola tende a ser construída sob a lógica da cobrança, e não sob a lógica do diálogo.

Essa problemática torna-se ainda mais complexa quando se considera que a escola ocupa posição institucional de autoridade no território. Ao mesmo tempo em que pode atuar como espaço de acolhimento e mediação, também pode reproduzir práticas de julgamento, normatização e culpabilização das famílias. Prado et al. (2020) destacam que, em territórios de vulnerabilidade social, a relação entre família e escola envolve potencialidades, conflitos e impasses, exigindo a escuta dos discursos e das práticas dos sujeitos que integram essa relação. Assim, não basta afirmar que a família deve participar da escola; é necessário compreender em que condições essa participação é solicitada, que tipo de participação é reconhecida como legítima e quais vozes são consideradas nos processos decisórios.

Desse modo, o objetivo deste artigo é discutir a relação entre família e escola em contextos de vulnerabilidade social, analisando os desafios e as possibilidades de construção de vínculos educativos orientados pelo diálogo, pela corresponsabilidade e pelo reconhecimento das desigualdades. Para tanto, adota-se uma abordagem bibliográfica, com base em autores que discutem a relação família-escola, a vulnerabilidade social, a função social da escola, a educação dialógica e as práticas pedagógicas emancipatórias.

Defende-se, portanto, que a aproximação entre família e escola não deve restringir-se a reuniões formais, convocações disciplinares ou comunicações sobre baixo desempenho. Em contextos vulneráveis, essa relação precisa ser construída como processo contínuo de escuta, mediação e acolhimento, de modo que a escola reconheça as famílias como sujeitos históricos, culturais e sociais, e não apenas como responsáveis a serem cobrados pelos resultados escolares dos estudantes.

2. Família e Escola: Entre a Corresponsabilidade e a Culpabilização

A relação entre família e escola ocupa lugar central nas discussões educacionais, sobretudo porque ambas são reconhecidas como instâncias fundamentais no processo de formação dos sujeitos. No entanto, essa relação não pode ser compreendida apenas como parceria natural, espontânea ou necessariamente harmoniosa. Ao contrário, trata-se de uma relação socialmente construída, atravessada por expectativas, tensões, assimetrias institucionais e diferentes modos de compreender a educação, a aprendizagem e a responsabilidade pelo percurso escolar dos estudantes.

Do ponto de vista legal, a educação é apresentada como responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205). De modo complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art. 1º).

Entretanto, a ideia de corresponsabilidade precisa ser analisada com cuidado. Embora a legislação reconheça a importância da família no processo educativo, tal reconhecimento não pode ser convertido em transferência de responsabilidades da escola para os responsáveis, especialmente quando se trata de famílias situadas em contextos de vulnerabilidade social. A corresponsabilidade pressupõe colaboração, diálogo e articulação

entre diferentes instituições; já a culpabilização desloca para a família a explicação pelas dificuldades escolares, desconsiderando as condições históricas, sociais, econômicas e territoriais que interferem na escolarização.

Nesse sentido, Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 103) apontam que a relação família-escola tem sido marcada por um movimento de culpabilização, e não propriamente por uma responsabilização compartilhada. Para as autoras, em muitos contextos, a escola tende a considerar a família incapaz de educar os filhos adequadamente, ao mesmo tempo em que se coloca como instituição autorizada a orientar os responsáveis sobre como devem agir no ambiente doméstico. Esse processo produz uma relação desigual, na qual a escola assume a posição de quem detém o saber legítimo, enquanto a família é frequentemente situada no lugar da falta, da ausência ou da inadequação.

Essa problematização permite questionar uma concepção ainda presente no cotidiano escolar: a ideia de que a participação familiar deve ocorrer segundo os parâmetros definidos pela própria escola. Muitas vezes, espera-se que os responsáveis acompanhem tarefas, participem de reuniões, respondam prontamente às solicitações institucionais, controlem comportamentos e garantam determinados hábitos de estudo. Embora tais ações possam contribuir para a vida escolar dos estudantes, elas não podem ser tomadas como único modelo legítimo de participação familiar.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 104) observam que, em diversas situações, o envolvimento dos pais aparece relacionado à colaboração nas atividades propostas pela escola, ao acompanhamento das tarefas de casa e à formação dos estudantes em termos de disciplina, respeito e comportamento adequado. Entretanto, esse modelo pode produzir uma relação limitada, pois valoriza mais a adequação da família às expectativas escolares do que a construção de um diálogo efetivo entre os dois contextos educativos.

Tal interpretação é especialmente problemática em territórios de vulnerabilidade social. Nesses contextos, a ausência física dos responsáveis nas reuniões escolares pode estar relacionada a jornadas extensas de trabalho, insegurança econômica, dificuldades de deslocamento, baixa escolarização, experiências anteriores de exclusão escolar ou sentimento de não pertencimento diante da instituição. Assim, não se pode confundir participação com presença formal, nem ausência com desinteresse.

Prado et al. (2020, p. 20) contribuem para esse debate ao afirmar que família e escola são instituições fundamentais para a garantia do direito à educação, mas que a relação entre ambas precisa ser compreendida a partir dos contextos concretos em que os sujeitos estão inseridos. Essa perspectiva desloca a análise de uma visão idealizada da parceria para uma compreensão mais crítica das condições que favorecem ou dificultam sua efetivação.

Nessa direção, a relação família-escola deve ser compreendida como espaço de negociação, escuta e construção coletiva. Isso significa reconhecer que a escola possui responsabilidades específicas, relacionadas ao ensino sistematizado, à organização pedagógica e à garantia do direito à aprendizagem. A família, por sua vez, possui papel relevante na formação afetiva, social e cultural dos estudantes, mas não pode ser responsabilizada isoladamente pelos resultados escolares. Entre esses dois espaços, há interdependência, mas também há limites, tensões e especificidades.

Libâneo (2011) contribui para essa reflexão ao defender uma concepção de escola voltada à formação cultural, científica, ética e cidadã. Nessa perspectiva, a escola não pode restringir sua função à transmissão de conteúdos ou à cobrança de resultados. Sua tarefa envolve criar condições para que os estudantes se apropriem criticamente dos conhecimentos escolares e desenvolvam formas de participação social. Tal função exige que a instituição escolar dialogue com a realidade dos estudantes e reconheça que a aprendizagem ocorre em meio a relações sociais concretas.

Portanto, o debate sobre família e escola exige superar tanto o discurso da culpabilização quanto a idealização da parceria. A relação entre essas instituições é necessária, mas não é simples. Ela precisa ser construída de forma intencional, crítica e situada, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social, nos quais as desigualdades interferem diretamente nas possibilidades de participação, permanência e aprendizagem.

3. Vulnerabilidade Social, Participação Familiar e Desigualdades Educacionais

A análise da relação família-escola em contextos de vulnerabilidade social exige compreender que a participação familiar não ocorre em condições homogêneas. As famílias não se relacionam com a escola a partir dos mesmos recursos materiais, culturais, simbólicos e temporais. Por essa razão, qualquer discussão sobre participação precisa considerar as desigualdades que atravessam os territórios, as trajetórias familiares e as experiências escolares dos estudantes.

A vulnerabilidade social não se reduz à ausência de renda. Trata-se de um fenômeno multidimensional, relacionado à precarização das condições de vida, à fragilidade de vínculos, à insegurança social, à dificuldade de acesso a direitos e à exposição a diferentes formas de exclusão. No campo educacional, essas condições interferem na frequência, no desempenho, na autoestima, na permanência e nas possibilidades de participação dos estudantes e de suas famílias.

Bertazzo e Wiezzel (2025, p. 1) afirmam que a escola pode oferecer acolhimento, proteção, compreensão e contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças em situação de vulnerabilidade social. Essa compreensão permite pensar a escola não apenas como espaço de ensino, mas como instituição que pode produzir vínculos, reconhecer sofrimentos sociais e atuar de forma articulada com outras redes de proteção. Contudo, essa função não se realiza de modo automático; depende de práticas pedagógicas e institucionais capazes de romper com a lógica da punição, da indiferença e da responsabilização individual. Embora a escola possa constituir espaço de acolhimento e mediação, ela também pode reproduzir formas de exclusão quando interpreta as dificuldades dos estudantes apenas como resultado de desorganização familiar, desinteresse dos responsáveis ou falta de acompanhamento doméstico. Essa leitura simplifica o problema e desconsidera as desigualdades sociais que condicionam a vida escolar. Assim, a escola pode tanto ampliar possibilidades de proteção quanto reforçar processos de estigmatização.

Prado et al. (2020, p. 25) destacam que a vulnerabilidade social se configura como construção social e assume diferentes formas conforme os condicionantes históricos. Essa perspectiva é relevante porque impede compreender a vulnerabilidade como atributo individual das famílias. Não se trata de afirmar que determinadas famílias são vulneráveis por características próprias, mas de reconhecer que elas vivem processos de vulnerabilização produzidos socialmente. Desse modo, a análise desloca-se da culpabilização dos sujeitos para a compreensão das condições sociais que limitam o acesso a direitos.

Essa leitura aproxima-se de uma concepção crítica de educação, na qual a escola é compreendida como instituição atravessada por disputas sociais, culturais e políticas. Freire (1996) contribui para esse debate ao defender que a prática educativa deve considerar a realidade concreta dos educandos, articulando os conteúdos escolares às experiências sociais dos sujeitos. Nesse sentido, a escola que ignora as condições de vida dos estudantes e de suas famílias corre o risco de transformar o ensino em prática abstrata, distanciada dos desafios reais enfrentados pela comunidade.

A contribuição freiriana também permite problematizar a comunicação entre escola e família. Na perspectiva de Freire (1996), o diálogo não se reduz à troca de informações; constitui prática ética e política de reconhecimento do outro como sujeito. Assim, quando a escola convoca a família apenas para advertir, corrigir ou cobrar, não há propriamente diálogo, mas comunicação verticalizada. O diálogo exige escuta, humildade pedagógica e disposição para compreender a experiência do outro. Peroza, Silva e Akkari (2013, p. 462) destacam que o pensamento freiriano se apoia no respeito, no diálogo e na compreensão das especificidades histórico-culturais dos sujeitos, elementos fundamentais para uma prática educativa comprometida com a diversidade cultural.

Nesse debate, a noção de complexidade também contribui para evitar explicações simplificadoras. Morin (2005) compreende a complexidade como aquilo que é tecido em conjunto, envolvendo acontecimentos, ações, interações e retroações que não podem ser reduzidos a uma única causa. Essa perspectiva ajuda a compreender que o desempenho escolar, a participação familiar e a permanência dos estudantes resultam de múltiplas determinações, e não de um fator isolado.

Desse modo, a participação familiar precisa ser analisada em suas múltiplas dimensões. Há famílias que acompanham diretamente as atividades escolares; há aquelas que, mesmo sem domínio dos conteúdos, incentivam os filhos a estudar; há responsáveis que não comparecem às reuniões, mas mantêm expectativas positivas em relação à escola; há, ainda, famílias que precisam ser apoiadas por redes de proteção para sustentar a permanência escolar dos estudantes. Reconhecer essa diversidade é condição para construir práticas escolares menos excludentes.

Portanto, o enfrentamento das desigualdades educacionais exige que a escola reveja seus modos de convocar, escutar e interpretar as famílias. A participação não pode ser definida apenas pela lógica institucional. É necessário ampliar os canais de diálogo, diversificar formas de aproximação e construir práticas de acolhimento que considerem as condições concretas do território, sem perder de vista a função pedagógica da escola e seu compromisso com o direito à aprendizagem.

4. Diálogo, Cultura e Reconhecimento das Famílias

A construção de uma relação democrática entre família e escola exige que a instituição escolar reconheça as famílias como sujeitos sociais, culturais e históricos, e não apenas como responsáveis convocados para responder às demandas escolares. Em contextos de vulnerabilidade social, essa perspectiva torna-se ainda mais necessária, pois muitas famílias são frequentemente interpretadas a partir da falta: falta de acompanhamento, falta de escolaridade, falta de presença, falta de disciplina ou falta de interesse. Essa leitura, além de simplificadora, tende a apagar os saberes, as estratégias de sobrevivência, os vínculos afetivos e as formas concretas pelas quais as famílias participam da vida dos estudantes.

A contribuição de Freire (1996) é fundamental para problematizar esse tipo de relação. Em sua perspectiva, a prática educativa não pode ser compreendida como imposição vertical de saberes, mas como processo dialógico, situado historicamente e vinculado à realidade concreta dos sujeitos. Peroza, Silva e Akkari (2013) destacam que o pensamento freiriano se constitui a partir de uma postura humanista e dialética, na qual as categorias utilizadas pelo

educador são extraídas da experiência concreta e articuladas à abertura ao diálogo e à humanização.

Nesse sentido, o diálogo não deve ser confundido com mera comunicação entre escola e família. Muitas vezes, a escola informa, convoca, orienta ou cobra, mas não necessariamente dialoga. O diálogo, em uma perspectiva freiriana, pressupõe reconhecimento do outro como sujeito de palavra, experiência e cultura. Assim, quando a escola apenas comunica decisões previamente tomadas ou convoca os responsáveis para advertências, constrói uma relação verticalizada, na qual a família ocupa posição subordinada. Ao contrário, quando a escola escuta as famílias e considera suas condições concretas de vida, cria possibilidades de participação mais efetivas e menos excludentes.

Freire (1996) contribui também ao enfatizar a relação entre educação e cultura. A prática educativa, para ser democrática, não pode sobrepor-se à realidade cultural dos sujeitos, mas deve partir dela para produzir conhecimento significativo. O estudo de Peroza, Silva e Akkari (2013) observa que, na perspectiva freiriana, a educação estabelece uma relação dialética com a cultura, de modo que a prática educativa não deve ser invasiva nem alheia à realidade cultural em que se concretiza.

Esse aspecto é especialmente importante quando se discute a relação família-escola em territórios vulneráveis. Muitas vezes, a escola tende a tomar como referência um modelo idealizado de família, geralmente associado a maior disponibilidade de tempo, capital escolar, estabilidade econômica e familiaridade com a cultura letrada. A partir desse modelo, famílias que não correspondem a tais expectativas passam a ser vistas como ausentes ou desorganizadas. Entretanto, essa interpretação desconsidera a diversidade das configurações familiares e das formas de educar, cuidar, acompanhar e valorizar a escolarização.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) destacam que o conceito de família passou por ampliação significativa, não se restringindo mais ao modelo nuclear tradicional, formado por pai, mãe e filhos biológicos. As autoras indicam a existência de múltiplas configurações familiares, considerando arranjos como famílias extensas, multigeracionais, reconstituídas, monoparentais e outras formas de organização. Essa compreensão é relevante porque impede que a escola trate a família como categoria homogênea.

Nesse ponto, a contribuição de Lahire (2002) amplia a análise. Ao discutir o “homem plural”, o autor ajuda a compreender que os sujeitos não são formados por uma única experiência social, nem agem sempre da mesma forma em todos os contextos. Essa perspectiva contribui para evitar leituras simplistas sobre estudantes e famílias, pois permite compreender que uma família pode não comparecer a reuniões escolares, mas, ainda assim, valorizar a escola;

pode ter baixa escolaridade formal, mas possuir saberes práticos importantes; pode apresentar dificuldades de acompanhamento das tarefas, mas sustentar expectativas positivas em relação ao futuro dos filhos.

A partir dessa leitura, torna-se inadequado classificar as famílias de modo fixo, como participativas ou ausentes, estruturadas ou desestruturadas, interessadas ou negligentes. Tais classificações reduzem a complexidade da vida social e impedem a escola de compreender os diferentes modos de presença familiar. Em vez de perguntar apenas por que a família não comparece à escola, torna-se necessário perguntar quais condições materiais, simbólicas e institucionais favorecem ou dificultam sua aproximação.

Libâneo (2011), ao defender a escola como espaço de formação cultural, científica, ética e cidadã, também contribui para essa discussão. A escola não pode abrir mão de sua função pedagógica, nem reduzir-se a uma instituição assistencial ou apenas acolhedora. Contudo, sua função pedagógica precisa ser exercida em diálogo com a realidade social dos estudantes. Em outras palavras, ensinar conteúdos escolares e reconhecer as condições de vida das famílias não são tarefas opostas. Ao contrário, a formação crítica exige a articulação entre conhecimento sistematizado, leitura da realidade e participação social.

Nessa perspectiva, o reconhecimento das famílias não significa negar as responsabilidades que elas possuem no processo educativo, mas compreender que tais responsabilidades se realizam em condições desiguais. Do mesmo modo, reconhecer a vulnerabilidade social não significa diminuir a exigência pedagógica da escola, mas qualificar suas formas de intervenção. A escola precisa ensinar, acompanhar, avaliar e garantir aprendizagem; entretanto, precisa fazê-lo sem transformar as famílias em culpadas pelas desigualdades que atravessam a vida escolar.

Portanto, a relação família-escola, quando orientada pelo diálogo, pela cultura e pelo reconhecimento, deixa de ser mera estratégia administrativa e passa a constituir prática democrática. Essa prática exige escuta ativa, comunicação respeitosa, abertura institucional e valorização das experiências familiares. Em territórios de vulnerabilidade social, tal perspectiva pode contribuir para que a escola se torne espaço de pertencimento, mediação e fortalecimento da permanência escolar.

5. A Escola como Espaço de Acolhimento, Mediação e Permanência

A discussão sobre a relação família-escola em contextos de vulnerabilidade social conduz à necessidade de compreender a escola como espaço de acolhimento, mediação e permanência. Essa formulação não significa atribuir à escola a responsabilidade exclusiva pela resolução dos problemas sociais que atravessam o território, mas reconhecer que a instituição escolar ocupa lugar estratégico na garantia do direito à educação e na articulação de vínculos entre estudantes, famílias, comunidade e políticas públicas.

Bertazzo e Wiezzel (2025) defendem que a escola pode oferecer acolhimento, proteção e compreensão, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças em situação de vulnerabilidade social. Os autores destacam, ainda, que a escola pode favorecer o pensamento autônomo e a compreensão crítica da realidade, potencializando transformações. Essa compreensão aproxima a função social da escola de uma perspectiva integral de formação, na qual aprendizagem, cuidado, convivência e proteção de direitos não aparecem como dimensões separadas.

Entretanto, a escola somente se constitui como espaço de acolhimento quando suas práticas não reforçam estigmas sobre os estudantes e suas famílias. Caso contrário, pode converter-se em espaço de controle, julgamento e exclusão simbólica. Quando a família é chamada apenas para responder por problemas de comportamento, faltas ou notas baixas, a escola tende a reforçar uma relação negativa. Nesses casos, a presença da família não é construída como participação, mas como resposta a uma convocação institucional associada ao fracasso ou ao conflito.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) apontam que o contato entre escola e família, em muitos casos, ocorre de forma unidirecional, partindo da escola para a família e sendo motivado por situações de baixo rendimento escolar ou mau comportamento dos estudantes. Essa constatação evidencia que a relação família-escola, quando centrada apenas no problema, tende a produzir afastamento. Se a família associa a escola apenas a cobranças, advertências e constrangimentos, a possibilidade de diálogo se reduz.

Por essa razão, a mediação escolar precisa ultrapassar a lógica da convocação pontual. A relação com as famílias deve ser construída antes que os problemas se agravem, por meio de práticas permanentes de aproximação. Reuniões formativas, rodas de conversa, atendimentos individualizados, projetos culturais, ações de leitura, eventos comunitários e momentos de escuta podem criar vínculos mais positivos entre escola e família. O objetivo não é apenas informar, mas construir confiança.

Prado et al. (2020) contribuem para essa reflexão ao argumentarem que uma boa relação entre família e escola, compreendida como vínculo de diálogo e colaboração, pode favorecer a promoção da cidadania, a garantia de direitos sociais, a aprendizagem e a prevenção do absenteísmo e do abandono escolar. Essa perspectiva é importante porque relaciona a participação familiar não apenas ao desempenho individual dos estudantes, mas à permanência escolar e à garantia de direitos.

No entanto, a colaboração entre família e escola não deve ser entendida como submissão da família às demandas da instituição. Para que haja colaboração efetiva, é necessário que a escola reconheça as famílias como interlocutoras legítimas. Isso implica criar espaços nos quais os responsáveis possam falar, perguntar, discordar, propor e participar de decisões. Em uma relação democrática, a escola não perde sua função pedagógica ao escutar as famílias; ao contrário, fortalece sua legitimidade social.

Nesse sentido, a mediação com as famílias precisa considerar, também, a linguagem utilizada pela escola. Muitas vezes, os comunicados escolares, reuniões e orientações pedagógicas são organizados em linguagem técnica, distante ou burocrática, o que dificulta a participação de famílias com menor familiaridade com a cultura escolar. Uma comunicação mais acessível, objetiva e respeitosa amplia as condições de compreensão e aproximação.

A permanência escolar, nesse debate, deve ser compreendida para além da matrícula. Permanecer na escola significa frequentar, aprender, participar, construir vínculos e sentir-se pertencente ao espaço escolar. Em contextos vulneráveis, muitos estudantes permanecem formalmente matriculados, mas vivenciam experiências de exclusão cotidiana, baixo reconhecimento, fracasso escolar acumulado e vínculos frágeis com a instituição. Por isso, a relação com as famílias torna-se fundamental para identificar situações de risco e construir estratégias de acompanhamento.

A busca ativa é uma dessas estratégias, mas precisa ser compreendida como ação pedagógica e não apenas administrativa. Seu objetivo não deve ser fiscalizar a família, mas compreender as razões da ausência, mapear dificuldades e articular alternativas. Em determinadas situações, será necessário envolver a rede de proteção, como assistência social, saúde, Conselho Tutelar e demais serviços do território. A escola, nesse caso, atua como mediadora de direitos, sem substituir as políticas públicas que são responsabilidade do Estado.

Contudo, é necessário cuidado para que o discurso do acolhimento não substitua o compromisso com o ensino. Uma escola acolhedora não é aquela que reduz expectativas pedagógicas, mas aquela que cria condições para que os estudantes aprendam. O acolhimento deve estar articulado à recomposição das aprendizagens, ao acompanhamento sistemático, à organização de intervenções pedagógicas e à valorização dos avanços dos

estudantes. Acolher, nesse sentido, não significa apenas receber bem, mas garantir condições reais de aprendizagem e permanência.

Dessa maneira, a relação família-escola precisa estar integrada ao projeto pedagógico da instituição. Não se trata de organizar ações isoladas ou eventos pontuais, mas de incorporar a participação das famílias como dimensão da gestão democrática e da prática pedagógica. Isso exige planejamento, intencionalidade, formação dos profissionais e avaliação contínua das estratégias adotadas.

Portanto, a escola como espaço de acolhimento, mediação e permanência é aquela que reconhece as vulnerabilidades sem reduzir os sujeitos a elas. É aquela que compreende os limites concretos das famílias, mas também valoriza suas potências. É aquela que identifica os riscos de abandono, mas também produz oportunidades de vínculo. É aquela que ensina, acolhe, escuta e articula direitos, sem perder de vista sua função central: garantir a aprendizagem e a formação humana dos estudantes.

6. Considerações Finais

A relação entre família e escola, em contextos de vulnerabilidade social, constitui uma questão complexa, que não pode ser compreendida apenas pela lógica da parceria idealizada ou da responsabilização individual dos sujeitos. Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que essa relação é atravessada por desigualdades socioeconômicas, assimetrias culturais, expectativas institucionais e diferentes formas de participação, exigindo uma análise crítica das condições concretas em que estudantes e famílias vivenciam a escolarização.

A legislação educacional brasileira reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. No entanto, essa corresponsabilidade não deve ser interpretada como transferência de obrigações da escola para as famílias, especialmente em territórios marcados pela precarização das condições de vida. Quando a escola desconsidera tais condições e atribui às famílias a responsabilidade exclusiva pelas dificuldades escolares, corre o risco de transformar a necessária parceria educativa em mecanismo de culpabilização.

A análise realizada permitiu evidenciar que a participação familiar não pode ser reduzida à presença física dos responsáveis na escola, ao comparecimento em reuniões ou ao acompanhamento formal das atividades escolares. Embora essas formas de participação sejam relevantes, elas não contemplam a diversidade das experiências familiares. Muitas famílias participam da vida escolar dos filhos de maneiras menos visíveis, por meio do

incentivo à permanência, da valorização simbólica dos estudos, da confiança depositada na escola e do esforço cotidiano para garantir frequência e continuidade da escolarização.

As contribuições de Freire (1996), Libâneo (2011), Oliveira (2005), Morin (2005), Lahire (2002), Prado et al. (2020), Oliveira e Marinho-Araújo (2010), Bertazzo e Wiezzel (2025) e Peroza, Silva e Akkari (2013) ajudam a compreender que a aproximação entre família e escola exige diálogo, escuta, reconhecimento cultural e análise das desigualdades. Em conjunto, esses autores permitem afirmar que a escola deve articular sua função pedagógica ao reconhecimento das condições sociais dos estudantes e de suas famílias, evitando tanto a culpabilização dos sujeitos quanto a redução da escola a uma função meramente assistencial. Dessa forma, fortalecer a relação entre família e escola implica superar práticas centradas exclusivamente na cobrança e construir formas permanentes de comunicação, acolhimento e corresponsabilidade. Reuniões formativas, rodas de conversa, atendimentos individualizados, busca ativa, projetos culturais, ações comunitárias e articulação com a rede de proteção podem contribuir para aproximar as famílias da escola de modo mais respeitoso e significativo. Contudo, tais ações somente terão sentido se forem orientadas por uma concepção democrática de educação, na qual as famílias sejam reconhecidas como interlocutoras legítimas.

Conclui-se, portanto, que a relação família-escola em contextos de vulnerabilidade social deve ser compreendida como dimensão fundamental da garantia do direito à educação, da permanência escolar e da construção de uma escola mais justa e inclusiva. Essa relação não se efetiva por discursos genéricos de parceria, mas por práticas concretas de escuta, reconhecimento, mediação e compromisso pedagógico. Assim, a escola amplia sua função social quando, sem abdicar do ensino e da aprendizagem, reconhece as condições de vida dos estudantes e de suas famílias, fortalece vínculos e atua na defesa de trajetórias escolares mais dignas, participativas e humanizadoras.

7. Referências Bibliográficas

- BERTAZZO, Alzeir Martins; WIEZZEL, Andreia Cristiane Silva. A escola como fator protetivo de crianças em situação de vulnerabilidade social. *Revista Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 35, n. 37, e02, p. 1-15, 2025. DOI: 10.37388/CP2025/v35n37a02.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 2).
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- PEROZA, Juliano; SILVA, Camila Pompeu da; AKKARI, Abdeljalil. Paulo Freire e a diversidade cultural: um humanismo político-pedagógico para a transculturalidade na educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 461-481, jul./dez. 2013.
- PRADO, Eduardo Fraga de Almeida; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; ARAÚJO, Marcos Vinícius de; BISSOLI, Enzo Banti; CARRERA, Leonardo Torres. Reflexões sobre a relação família e escola em territórios de vulnerabilidade social. *Revista Olhares*, Guarulhos, v. 8, n. 1, p. 18-32, abr. 2020. ISSN 2317-7853.

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 32 – Julho/Dezembro de 2026

Páginas 71 a 79

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

Diversidade como Desafio para a Construção de Processos de Singularização nas Instituições Escolares

Resumo:

Este artigo tem como objetivo explorar a relação entre diversidade e singularidade na educação, considerando a dimensão ideológica. A fundamentação teórica está alojada no campo dos estudos da educação, especialmente no que se refere às discussões sobre singularização escolar. A metodologia é do tipo bibliográfico, partindo do princípio de que colocamos diferentes autores para dialogar e, com isso, complexificar o objeto de investigação. A pesquisa reforça a ideia de que as concepções ideológicas influenciam a formação das subjetividades e impactam nas instituições escolares de maneira direta. Assim, consideramos a importância dos processos de singularização como forma de resistência e criação para evitar a repetição de eventos históricos violentos, destacando as instituições escolares como "máquinas de produção de subjetividades", ao serializar os indivíduos para desempenhar papéis sociais.

Palavras-chave: Diversidade; Educação; Ideologia; Singularidade

Abstract:

This article aims to explore the relationship between diversity and uniqueness in education, considering the ideological dimension. The theoretical foundation is housed in the field of education studies, especially with regard to discussions about school singularization. The methodology is of the bibliographic type, assuming that we bring different authors into dialogue and, with this, complicate the object of investigation. The research reinforces the idea that ideological conceptions influence the formation of subjectivities and directly impact school institutions. Thus, we consider the importance of singularization processes as a form of resistance and creation to avoid the repetition of violent historical events, highlighting school institutions as "machines for producing subjectivities", by serializing individuals to play social roles.

Keywords: Diversity; Education; Ideology; Singularity.

1. Introdução

Discutir sobre o processo singularização é, ainda, um ponto frágil das instituições de ensino formal no país. Isso porque a diversidade no âmbito educacional desperta diferentes gatilhos, seja a partir da ideia de inclusão, seja a partir da ideia de multiculturalismo. Com isso, pensar a singularização enquanto processo é reconhecer as fragilidades de uma cultura de exclusão, alimentada secularmente (Guattari; Rolnik, 1996).

O objetivo deste artigo é explorar a relação entre diversidade e singularidade na educação, considerando a dimensão ideológica. Isso porque, ao estabelecermos uma relação entre o ser diverso e o espaço singular, estamos reconhecendo as diferentes faces que a escola pode assumir diante de uma sociedade em transformação.

A fundamentação teórica está alojada no campo dos estudos da educação, especialmente no que se refere às discussões sobre singularização escolar (Guattari; Rolnik, 1996; Gusdorf, 2003; Imbernón, 2016; Krenak, 2020). Entendemos que este aporte teórico pode nos dar condições de complexificar alguns conceitos pertinentes à discussão aqui travada.

A metodologia é do tipo bibliográfico, partindo do princípio de que colocamos diferentes autores para dialogar e, com isso, complexificar o objeto de investigação. Esta tipologia metodológica é caracterizada pela sistematização de leituras que possam intensificar o olhar crítico a partir da temática apresentada (Pereira; Angelocci, 2021).

Por fim, consideramos a importância dos processos de singularização como forma de resistência e criação para evitar a repetição de eventos históricos violentos, destacando as

instituições escolares como "máquinas de produção de subjetividades", ao serializar os indivíduos para desempenhar papéis sociais.

2. Diversidade e Processos de Singularização: Alguns Apontamentos

A diversidade é um desafio para a construção de processos de singularização nas instituições escolares, visando evitar a repetição de atrocidades como Auschwitz. O processo educativo é complexo e envolve diferentes perspectivas em relação aos seus objetivos. Alguns defendem a educação como um processo de formação das pessoas de acordo com suas potencialidades individuais, o que chamamos de singularização. Por outro lado, há aqueles que veem a educação como um meio de moldar os indivíduos de acordo com padrões preestabelecidos pela sociedade, o que chamamos de subjetivação (Guattari; Rolnik, 1996; Gusdorf, 2003; Imbernón, 2016; Krenak, 2020).

Nesse contexto, as instituições escolares muitas vezes são vistas como "máquinas de produção de subjetividades", em que os indivíduos são serializados para desempenhar determinados papéis sociais. No entanto, é necessário repensar esse modelo e buscar caminhos que promovam a diversidade e a singularização, para evitar a repetição de atrocidades históricas como as ocorridas em Auschwitz. Neste caso, é pertinente explorar a relação entre a diversidade, os processos de singularização nas instituições escolares e a prevenção de repetições de eventos traumáticos (Krenak, 2020).

Esta reflexão é de extrema importância, mas, muitas vezes, fica obscurecida pelo fato de precisarmos nos conscientizar desse elemento desesperador, senão quisermos cair presas da retórica idealista. Mesmo assim, é preciso tentar, inclusive porque tanto a estrutura básica da sociedade como os seus membros, responsáveis por termos chegado aonde estamos, não mudaram nesses vinte e cinco anos. Milhões de pessoas inocentes foram assassinadas de uma maneira planejada. Isto não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente (Gusdorf, 2003).

No entanto, diante dessas dificuldades, é imprescindível empreender esforços na reflexão sobre a prevenção de atrocidades semelhantes a Auschwitz. Compreender os mecanismos subjacentes que levam os indivíduos a cometerem tais atos desumanos é de vital importância. A educação desempenha um papel crucial nessa empreitada, oferecendo oportunidades para uma autorreflexão crítica desde a infância. Ao promover uma educação voltada à consciência histórica e o questionamento das estruturas de poder, podemos criar

uma base sólida para a construção de uma sociedade mais vigilante e comprometida com a prevenção dessas tragédias (Imbernón, 2016).

No entanto, a busca por evitar a repetição de Auschwitz enfrenta obstáculos significativos. A cultura dominante exerce uma pressão constante para silenciar as vozes críticas e perpetuar sistemas de opressão. Além disso, a sociedade contemporânea apresenta tendências preocupantes de desagregação social, em que o individualismo e a indiferença são incentivados, de modo a dificultar a formação de uma consciência coletiva capaz de prevenir a repetição de episódios históricos trágicos.

Diante dessas complexidades e desafios, é fundamental investigar as dinâmicas sociais e estruturais que contribuem para a repetição de atrocidades como Auschwitz. Isso requer o fomento de uma educação crítica, voltada para a formação de indivíduos conscientes, capazes de questionar as narrativas hegemônicas e agir de forma responsável em busca de um mundo mais justo e humanitário. Para superar esses desafios, é necessário o engajamento coletivo de diferentes setores da sociedade e a promoção de uma cultura que valorize o respeito, a empatia e a diversidade. Somente assim poderemos romper com a indiferença e evitar que tragédias históricas se repitam, construindo um futuro mais promissor para as gerações vindouras (Imbernón, 2016; Krenak, 2020).

3. Problematisando sobre a Teoria do Capital Humano: Resenhando Saberes Teóricos

Ao analisar o livro “Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira”, de Dalila Andrade Oliveira (2020), é possível estabelecer as bases para uma reflexão crítica sobre a teoria do capital humano e a participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). O primeiro capítulo da obra apresenta a relevância do tema, destacando a importância da educação como fator-chave para o desenvolvimento de um país e as expectativas de melhoria dos indicadores educacionais. No entanto, a autora problematiza a visão da teoria do capital humano, evidenciando como ela pode ser utilizada para legitimar desigualdades sociais e econômicas, negligenciando as condições socioeconômicas e políticas que afetam o acesso à educação de qualidade. Além disso, Oliveira (2020) aborda a participação do Brasil no Pisa, uma avaliação internacional que compara o desempenho dos estudantes em diferentes países, discutindo os resultados obtidos e seu impacto na formulação de políticas educacionais.

Dessa forma, Oliveira (2020) acrescenta uma perspectiva importante à reflexão sobre a prevenção de atrocidades como o genocídio de Auschwitz apontado por Adorno (1995). Ao examinar as bases teóricas que moldam as políticas educacionais e as práticas pedagógicas,

o estudo da autora destaca a necessidade de considerar as implicações da teoria do capital humano e do Pisa na realidade educacional brasileira. Essas abordagens, embora aparentemente relacionadas à melhoria dos indicadores educacionais, podem esconder desigualdades e negligenciar os fatores socioeconômicos e políticos que afetam o acesso equitativo à educação de qualidade.

Como se destaca anteriormente sobre a noção de desenvolvimento ligada à industrialização do país e a defesa da escola pública no Brasil. No entanto, é importante fazer algumas distinções para aprimorar a análise. Em primeiro lugar, é necessário considerar o papel da escola, conforme defendido pelos desenvolvimentistas, que buscavam a inserção da juventude no mercado de trabalho. Além disso, a recepção da teoria do capital humano no Brasil, documentada e analisada, ocorreu por meio de estudos conduzidos por Carlos Geraldo Langoni, que incorporou apenas alguns aspectos dessa teoria. É relevante ressaltar que a teoria do capital humano hoje ganha renovado apelo e força, com uma presença mais ampla e abrangente do que décadas atrás. Nesse sentido, o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), conforme definido por Oliveira (2020), se torna sua expressão mais completa e refinada.

No entanto, ao abordar o tema da diversidade como desafio para a construção de processos de singularização nas instituições escolares, é essencial considerar não apenas a necessidade de inserção no mercado de trabalho, mas também a valorização da pluralidade de identidades, experiências e culturas. Para evitar a repetição de atrocidades como Auschwitz, é fundamental que as escolas adotem uma abordagem inclusiva e promovam um ambiente acolhedor, respeitoso e igualitário para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica, religião, orientação sexual ou qualquer outra forma de diversidade. Além disso, é necessário desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a singularidade de cada aluno, reconhecendo suas potencialidades e proporcionando oportunidades de aprendizado significativo. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde as atrocidades do passado não se repitam (Guattari; Rolnik, 1996).

Ao incorporar a crítica da teoria do capital humano e a discussão sobre o Pisa, podemos ampliar nossa compreensão dos desafios enfrentados na prevenção de atrocidades históricas e na construção de um futuro mais justo. Afinal, a educação desempenha um papel central na formação de uma consciência coletiva, na promoção da igualdade e na valorização da diversidade. Ao refletirmos sobre a realidade educacional e as políticas influenciadas por essas abordagens, podemos identificar oportunidades de transformação e promover uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de romper com ciclos de desigualdade e contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente e comprometida com a prevenção de atrocidades (Gusdorf, 2003; Imbernón, 2016).

O processo educativo é complexo e envolve diferentes visões sobre seus objetivos de acordo com o filósofo Read (1982 apud Gallo, 2010), existem duas tendências opostas: aqueles que educam para que o ser humano se torne o que é e aqueles que educam para que o ser humano se torne o que não é. Isso significa que a educação pode ser vista como um processo de singularização, no qual as pessoas são formadas de acordo com suas potencialidades individuais, ou como um processo de subjetivação, no qual os indivíduos são moldados de acordo com padrões predefinidos socialmente. No entanto, a discussão levantada por Read (1982 apud Gallo, 2010) revela que os sistemas educacionais muitas vezes são concebidos como "máquinas de produção de subjetividades", que fabricam indivíduos para desempenhar papéis esperados pela sociedade, limitando a criação e a auto invenção.

Essa noção de produção em massa de subjetividades tem sido amplamente abordada como a dimensão ideológica da educação. De acordo com Gallo (2010), a ideologia é vista como o conjunto de ideias dominantes em uma determinada organização social, que atende aos interesses da classe socialmente dominante. Marx e Engels descreveram a ideologia como uma forma de "falsa consciência", na qual as ideias invertiam a realidade e mascaravam a exploração existente.

No entanto, Gramsci (2002) apresentou uma visão mais positiva da ideologia, entendendo-a como um elemento fundamental para a manutenção da coesão social. Segundo ele, a ideologia funciona como uma "visão de mundo" que unifica e cimenta um bloco social, sendo transmitida aos indivíduos desde a infância. Assim, a maioria das pessoas participa de uma ideologia sem contribuir para sua criação, adotando o ideário da classe social à qual pertencem. Esse processo de transmissão ideológica limita a capacidade de questionamento e criação individual.

Portanto, ao considerarmos a crítica da teoria do capital humano, a discussão sobre o Pisa e a reflexão sobre a ideologia na educação, é possível ampliar nossa compreensão dos desafios e oportunidades presentes na construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo (Gusdorf, 2003).

A análise do livro de Oliveira (2020) nos convida a repensar as bases teóricas e práticas que norteiam as políticas educacionais, evidenciando a necessidade de considerar as desigualdades sociais e econômicas que afetam o acesso equitativo à educação. Ao mesmo tempo, destaca a importância de valorizar a diversidade e adotar práticas pedagógicas que promovam a singularidade de cada estudante, criando um ambiente de aprendizado acolhedor e igualitário.

Essa reflexão nos leva a repensar o propósito da educação e o papel das escolas na formação dos indivíduos. A discussão sobre as diferentes visões de educação apresentadas por Herbert

Read (1982 apud Gallo, 2010) nos alerta para a necessidade de questionar os modelos predefinidos que moldam os alunos, incentivando a criação de espaços educacionais que valorizem as potencialidades individuais e incentivem a auto invenção. Romper com a ideia de "máquinas de produção de subjetividades" e promover uma educação que estimule o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos estudantes é essencial para a construção de uma sociedade mais consciente e engajada na prevenção de atrocidades.

Dessa forma, ao considerarmos a crítica da teoria do capital humano, a discussão sobre o Pisa, a reflexão sobre a ideologia na educação e a valorização da singularidade de cada indivíduo, ampliamos o panorama das possibilidades de transformação do sistema educacional. Ao promover uma educação inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade, e ao adotar práticas pedagógicas que estimulem a autenticidade e o pensamento crítico, contribuiremos para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e comprometida com a prevenção de atrocidades. A educação, nesse sentido, desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes, capazes de contribuir para um futuro melhor (Krenak, 2020).

4. Considerações Finais

Ao abordar o tema da diversidade como desafio para a construção de processos de singularização nas instituições escolares, é fundamental considerar não apenas a necessidade de inserção no mercado de trabalho, mas também a valorização da pluralidade de identidades, experiências e culturas. A fim de evitar a repetição de atrocidades como o genocídio de Auschwitz, as escolas devem adotar uma abordagem inclusiva e promover um ambiente acolhedor, respeitoso e igualitário para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica, religião, orientação sexual ou qualquer outra forma de diversidade. Além disso, é necessário desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a singularidade de cada aluno, reconhecendo suas potencialidades individuais e proporcionando oportunidades de aprendizado significativo.

Ao incorporar a crítica da teoria do capital humano e a discussão sobre o Pisa, ampliamos nossa compreensão dos desafios enfrentados na prevenção de atrocidades históricas e na construção de um futuro mais justo. A educação desempenha um papel central na formação de uma consciência coletiva, na promoção da igualdade e na valorização da diversidade. Refletir sobre a realidade educacional e as políticas influenciadas por essas abordagens nos permite identificar oportunidades de transformação e promover uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de romper com ciclos de desigualdade e contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente e comprometida com a prevenção de atrocidades.

No entanto, é importante reconhecer que o processo educativo é complexo e envolve diferentes visões sobre seus objetivos. De acordo com Read 1982 apud Gallo, 2010), existem duas tendências opostas: aqueles que educam para que o ser humano se torne o que é e aqueles que educam para que o ser humano se torne o que não é. Essas perspectivas destacam a dualidade na concepção da educação como um processo de singularização, que valoriza as potencialidades individuais, ou como um processo de subjetivação, que molda os indivíduos de acordo com padrões predefinidos socialmente.

Essa noção de produção em massa de subjetividades está relacionada à dimensão ideológica da educação. A ideologia pode ser entendida como o conjunto de ideias dominantes em uma determinada organização social, que atende aos interesses da classe socialmente dominante. Enquanto alguns teóricos, como Marx e Engels, descreveram a ideologia como uma forma de "falsa consciência" que mascara a exploração existente, outros, como Gramsci (2002), a entenderam como uma "visão de mundo" que unifica e cimenta um bloco social. A transmissão ideológica ocorre desde a infância, limitando a capacidade de questionamento e criação individual, e reforçando os ideais da classe social à qual as pessoas pertencem.

Em suma, a reflexão crítica sobre a teoria do capital humano, o Pisa e a educação em geral nos permite compreender a importância de uma abordagem inclusiva e valorizadora da singularidade de cada indivíduo. Superar a reprodução de desigualdades e evitar a repetição de atrocidades do passado exige uma transformação profunda nas práticas educacionais e políticas públicas. Ao promover uma educação que valorize a diversidade, estimule o pensamento crítico e fomente a consciência coletiva, construiremos um futuro mais justo e resiliente.

5. Referências Bibliográficas

- ADORNO. Theodor. W. Educação após Auschwitz”. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- GALLO. Silvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 2, maio/ago, p. 229-244, 2010.
- GRAMSCI, Antonio. Os cadernos do cárcere. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GUSDORF, Georges. Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia. Tradução M. F. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- IMBERNÓN, Francisco. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.
- KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- PEREIRA, Bruno Gomes; ANGELOCCI, Marina Ariento. Metodologia da Pesquisa. Pará de Minas (MG): Editora VirtualBooks, 2021.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Da promessa de futuro à suspensão do presente: A teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis: Vozes, 2020.

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 32 – Julho/Dezembro de 2026

Páginas 81 a 95

Eliane Gregório dos Santos
Universidade Ibirapuera
eliane.gregorios@gmail.com

Natasha Matos de Oliveira
Universidade Ibirapuera
natashamatos86@gmail.com

Nathalia Cristina Sales
Universidade Ibirapuera
nathalia.cristina94@gmail.com

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

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

Formação Continuada e Saúde Mental Docente:

**Relato de Experiência em uma
Disciplina de Prática Pedagógica**

Resumo:

Este artigo apresenta um relato de experiência iniciado no primeiro semestre de 2022, na disciplina de Prática Pedagógica IV – Gestão, do curso de Pedagogia da Universidade Ibirapuera. A atividade teve como objetivo compreender a importância da saúde mental docente no contexto escolar e analisar de que modo a formação continuada pode contribuir para a prevenção do adoecimento, para o autocuidado e para o fortalecimento do apoio institucional. Participaram da experiência estudantes do curso de Pedagogia presentes nos encontros da disciplina. O percurso incluiu pesquisa bibliográfica e documental, discussão coletiva das práticas identificadas, realização de uma breve meditação guiada e análise temática de uma entrevista. As falas do entrevistado foram incorporadas ao relato por articularem saúde mental, saúde física, serviços públicos, cultura organizacional e qualidade de vida. Como resultados formativos, observaram-se a ampliação da compreensão sobre os fatores organizacionais relacionados ao sofrimento docente, o reconhecimento da responsabilidade da gestão escolar e relatos espontâneos de calma, concentração e relaxamento após a atividade. Percebe-se que a formação continuada pode constituir um espaço de informação, reflexão e experimentação de práticas de cuidado, desde que articulada a políticas institucionais, condições

adequadas de trabalho e encaminhamento profissional quando necessário.

Palavras-chave: Saúde mental docente; Formação continuada; Gestão escolar; Bem-estar no trabalho; Relato de experiência

Abstract:

This article presents an experience report initiated during the first semester of 2022 in the course Pedagogical Practice IV – School Management, within the Pedagogy program at Universidade Ibirapuera, and expanded. The activity aimed to understand the importance of teachers' mental health in schools and to examine how continuing teacher education may contribute to preventing work-related distress, encouraging self-care, and strengthening institutional support. Participants were Pedagogy students attending the course meetings. The experience involved bibliographic and documentary research, collective discussion of the practices identified, a brief guided meditation, and thematic analysis of the interview. The interviewee's statements were incorporated into the report because they connect mental health, physical health, public services, organizational culture, and quality of life. Educational outcomes included a broader understanding of organizational factors associated with teacher distress, recognition of the role of school management, and spontaneous reports of calmness, concentration, and relaxation after the activity. Continuing teacher education may provide a space for information, critical reflection, and the experience of care practices, provided that it is connected to institutional policies, appropriate working conditions, and professional referral when necessary.

Keywords: Teacher mental health; Continuing teacher education; School management; Workplace well-being; Experience report.

1. Introdução

A saúde mental dos professores constitui uma questão educacional, laboral e social. A docência exige planejamento, mediação de conflitos, avaliação, atualização profissional e interação contínua com estudantes, famílias, colegas e gestores. Quando essas demandas se associam à sobrecarga, à falta de apoio, à violência escolar, à precarização das condições de trabalho e à pressão por resultados, podem favorecer estresse, ansiedade, exaustão, adoecimento e afastamentos. Estudos brasileiros têm relacionado esses desfechos à intensificação do trabalho, às elevadas exigências da atividade e às condições concretas em que o trabalho pedagógico é realizado (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019).

A pandemia de covid-19 intensificou desafios já existentes no trabalho docente, como a adaptação rápida às tecnologias, a reorganização das práticas pedagógicas e a conciliação

entre atividades profissionais e responsabilidades familiares. Pesquisas realizadas com docentes durante o período identificaram repercussões do trabalho remoto sobre saúde mental, sono, estresse e esgotamento, enquanto revisões internacionais apontaram aumento de demandas ocupacionais e importância do apoio institucional para o bem-estar dos professores (COELHO et al., 2021; PINHO et al., 2021; WESTPHAL et al., 2022).

Nesse cenário, a formação continuada não deve ser compreendida somente como atualização de conteúdos e metodologias. Ela também pode criar espaços coletivos para interpretar problemas vividos na escola, desenvolver estratégias de enfrentamento, reconhecer sinais de sofrimento, conhecer fluxos de apoio e discutir responsabilidades da gestão. A formação torna-se mais significativa quando parte das situações concretas do trabalho e considera os professores como sujeitos que produzem conhecimento sobre sua própria prática (IMBERNÓN, 2010; GOMES DA SILVA; GISI; FILIPAK, 2023).

A inclusão de práticas de autocuidado em processos formativos requer cautela. Exercícios de respiração, atenção e meditação podem ser apresentados como recursos educativos e voluntários, mas não substituem atendimento psicológico ou médico, nem resolvem problemas estruturais da organização escolar. Revisões de intervenções voltadas ao estresse docente indicam potencial de estratégias comportamentais, cognitivo-comportamentais e baseadas em *mindfulness*, mas reforçam que ações individuais não devem ser tratadas como solução isolada para demandas produzidas pela organização do trabalho (VON DER EMBSE et al., 2019; HIDAJAT et al., 2023).

Diante disso, este artigo tem como objetivo relatar uma experiência realizada na disciplina de Prática Pedagógica IV – Gestão, do curso de Pedagogia da Universidade Ibirapuera, com foco na relação entre formação continuada e saúde mental docente. O relato descreve o contexto, os participantes, os objetivos, os procedimentos de pesquisa e análise, a prática de meditação guiada e a entrevista realizada com o médico Isael Domingues. As falas do entrevistado são apresentadas e discutidas por sua contribuição para a compreensão das relações entre saúde, qualidade de vida, gestão pública e responsabilidade das organizações.

2. Formação Continuada, Trabalho Docente e Saúde Mental

2.1 Formação continuada como espaço de desenvolvimento profissional

A formação continuada integra o processo de profissionalização docente e acompanha o professor ao longo de sua trajetória. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê programas de educação continuada para os profissionais da educação, e documentos posteriores reforçam seu papel no aprimoramento da prática e na construção de competências profissionais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2020).

Uma concepção restrita de formação, centrada apenas na transmissão de técnicas, tende a desconsiderar as condições reais em que o trabalho acontece. Em perspectiva crítica, a formação deve articular teoria, prática, reflexão coletiva e contexto institucional. Imbernón (2010) destaca a necessidade de superar modelos uniformes e reconhecer diferentes realidades, identidades e formas de organização do trabalho pedagógico.

Ao abordar saúde mental, a formação continuada pode favorecer a compreensão de fatores de risco e proteção, o reconhecimento dos limites profissionais e a construção de redes de apoio. Seu objetivo não é transformar professores em profissionais de saúde, mas ampliar conhecimentos, reduzir estigmas, orientar a busca por ajuda e fortalecer práticas de gestão comprometidas com o bem-estar da comunidade escolar.

2.2 Saúde mental docente e condições de trabalho

A saúde mental envolve dimensões emocionais, psicológicas e sociais e está relacionada à capacidade de lidar com as demandas cotidianas, trabalhar, estabelecer relações e participar da vida comunitária. No ambiente de trabalho, riscos psicossociais como discriminação, desigualdade, assédio, violência, baixa autonomia e suporte insuficiente podem produzir ou agravar sofrimento psíquico. Por essa razão, a Organização Mundial da Saúde e a Organização Internacional do Trabalho recomendam intervenções organizacionais, capacitação de gestores, apoio aos trabalhadores e medidas de prevenção articuladas às condições de trabalho (OMS; OIT, 2022).

A compreensão do sofrimento relacionado ao trabalho ganha maior densidade quando ultrapassa explicações centradas exclusivamente no indivíduo. Na psicodinâmica do trabalho, Dejours (1992) destaca a relação entre organização do trabalho, possibilidades de reconhecimento e experiências de prazer e sofrimento. No campo educacional brasileiro, Codo (1999) mostrou que a docência reúne forte investimento afetivo, exigências relacionais e tensões organizacionais, dimensões relevantes para compreender desgaste e burnout entre trabalhadores da educação.

A literatura brasileira apresenta evidências consistentes de associação entre condições de trabalho e saúde docente. Estudos epidemiológicos identificaram relações entre alta exigência, sobrecarga, organização do trabalho, apoio social insuficiente e diferentes queixas de saúde (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; ARAÚJO; CARVALHO, 2009; ASSUNÇÃO; ABREU, 2019). Em estudo com 1.021 professores da rede pública do Paraná, Tostes et al. (2018) encontraram elevada frequência de indicadores de sofrimento mental e associação com características do trabalho, como levar atividades para casa e atuar no ensino fundamental.

O burnout também ocupa lugar central na produção científica sobre saúde mental docente. Estudos de Carlotto (2002, 2011) e Carlotto e Palazzo (2006) analisaram dimensões de exaustão emocional, despersonalização e realização profissional, relacionando-as a fatores como carga de trabalho, número de estudantes e estressores institucionais. A revisão sistemática de Diehl e Marin (2016) identificou burnout, estresse e ansiedade como temas recorrentes nas pesquisas nacionais, e revisão posterior sobre professores de escolas públicas brasileiras confirmou a persistência do burnout como problema relevante para a saúde ocupacional docente (MONTROYA et al., 2021).

Esses achados reforçam que o sofrimento docente não pode ser interpretado como fragilidade individual. A trajetória das pesquisas brasileiras aponta para a necessidade de articular saúde do trabalhador, políticas educacionais e organização do trabalho docente (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019). Embora estratégias pessoais possam produzir alívio ou ampliar recursos de enfrentamento, a prevenção exige planejamento da carga de trabalho, relações respeitosas, participação nas decisões, apoio social, formação de gestores, canais de escuta, acesso a serviços especializados e ações de enfrentamento à violência e ao assédio (ASSUNÇÃO; ABREU, 2019; OMS; OIT, 2022).

2.3 Gestão escolar e ações institucionais de apoio

A gestão escolar ocupa posição estratégica porque organiza tempos, espaços, responsabilidades e formas de convivência. Uma gestão comprometida com a saúde mental pode incluir o tema no planejamento formativo, estabelecer protocolos para situações de crise, divulgar serviços de apoio e promover relações de trabalho baseadas em cooperação, respeito e reconhecimento. Evidências nacionais destacam o apoio social e as características da organização escolar entre os fatores relacionados à pressão laboral e à saúde dos professores, reforçando a importância da atuação dos gestores (ASSUNÇÃO; ABREU, 2019). Entre as iniciativas analisadas durante a experiência esteve o Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar – Conviva SP, criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O programa articula formação, prevenção da violência, cultura de paz e apoio psicossocial, oferecendo um exemplo de atuação que ultrapassa a responsabilização individual e envolve a comunidade escolar (SÃO PAULO, 2019).

A análise de programas institucionais permitiu discutir que ações pontuais podem sensibilizar a equipe, mas sua continuidade depende de planejamento, recursos, avaliação e integração com políticas de pessoal e de saúde. A formação continuada torna-se mais consistente quando não se limita a palestras isoladas e se organiza como processo permanente de acompanhamento e transformação das práticas. Revisão de intervenções para estresse docente observou resultados mais favoráveis em abordagens estruturadas e aplicadas do que em ações exclusivamente informativas, o que reforça a necessidade de combinar formação, apoio e mudanças organizacionais (VON DER EMBSE et al., 2019).

3. Percurso Metodológico do Relato de Experiência

3.1 Natureza, contexto e participantes

Trata-se de um relato de experiência de caráter qualitativo e descritivo. A atividade foi desenvolvida no primeiro semestre de 2022, no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica IV – Gestão, do curso de Pedagogia da Universidade Ibirapuera. A disciplina abordava a atuação da gestão escolar e a formação continuada, criando condições para relacionar desenvolvimento profissional, organização do trabalho e saúde mental docente.

Participaram os estudantes do curso de Pedagogia presentes nos encontros em que o projeto foi desenvolvido. As autoras atuaram no levantamento das fontes, na organização da análise, na apresentação das estratégias identificadas e na condução da atividade prática. Como não houve registro consolidado do número de participantes, o relato não informa quantitativo nem apresenta caracterização individual do grupo. O percurso foi complementado por entrevista com Isael Domingues, médico e ex-prefeito de Pindamonhangaba por dois mandatos, escolhido por sua experiência profissional, formação em magistério e pela participação em ações municipais relacionadas à saúde, à qualidade de vida e ao atendimento de trabalhadores, inclusive docentes.

3.2 Objetivos da experiência

A experiência teve como objetivo geral compreender a importância da saúde mental docente nas escolas e analisar possibilidades de inserção do tema em processos de formação continuada. Como objetivos específicos, buscou-se identificar fatores associados ao sofrimento no trabalho docente; conhecer práticas institucionais de prevenção e apoio; refletir sobre a responsabilidade da gestão escolar; e experimentar, de modo voluntário, uma breve prática de meditação como recurso educativo de atenção e autocuidado.

3.3 Procedimentos

O trabalho foi organizado em cinco etapas. Na primeira, realizou-se a problematização do tema a partir da pergunta: de que maneira a formação continuada e a gestão escolar podem contribuir para a promoção da saúde mental dos professores? A questão orientou a seleção das fontes e as discussões da turma.

Na segunda etapa, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, de caráter exploratório, em artigos acadêmicos, documentos legais, reportagens baseadas em pesquisas e páginas institucionais. A busca concentrou-se nos temas formação continuada, saúde mental docente, burnout, gestão escolar, convivência e estratégias de apoio. Não se tratou de revisão sistemática; as fontes foram selecionadas por pertinência ao objetivo pedagógico da disciplina. Para a elaboração e atualização posterior do manuscrito, a fundamentação teórica foi ampliada com estudos epidemiológicos, revisões sistemáticas e documentos técnico-

científicos publicados após a experiência de 2022, sem alterar o caráter de relato de experiência do trabalho.

Na terceira etapa, as informações foram organizadas por temas e discutidas coletivamente. Foram examinados fatores de adoecimento, responsabilidades institucionais e iniciativas de prevenção, com destaque para ações de formação e convivência escolar. A análise procurou diferenciar práticas de sensibilização, medidas de gestão, serviços especializados e intervenções de autocuidado.

Na quarta etapa, realizou-se uma breve meditação guiada com os estudantes. A prática incluiu orientação para postura confortável, atenção à respiração, redução de estímulos externos, percepção do corpo e retorno gradual à atividade coletiva. Ao final, os participantes puderam compartilhar espontaneamente suas impressões. Não foram aplicados questionários, escalas psicológicas, testes clínicos ou instrumentos de avaliação antes e depois da prática.

3.4 Entrevista complementar

Na quinta etapa, como desdobramento do projeto, foi conduzida uma entrevista escrita com Israel Domingues. A escolha do entrevistado foi intencional e fundamentou-se em sua formação médica, em sua experiência como prefeito de Pindamonhangaba por dois mandatos e na realização de ações municipais voltadas à saúde e à qualidade de vida da população, inclusive de profissionais da educação. A entrevista passou a integrar o relato por aproximar a reflexão acadêmica da experiência de um profissional que atuou simultaneamente nas áreas de saúde e gestão pública.

As respostas foram recebidas e arquivadas em formato escrito. Para este relato, realizou-se leitura temática qualitativa. Os trechos foram organizados em cinco eixos: relação entre saúde mental e saúde física; hábitos de cuidado; ações e serviços públicos; papel de empresas e escolas; e determinação diante de desafios. A interpretação foi relacionada aos temas levantados na pesquisa bibliográfica e documental e às discussões desenvolvidas pelos estudantes. As falas foram preservadas em discurso direto sempre que contribuíram para expressar a perspectiva e a experiência do entrevistado.

3.5 Aspectos éticos

A experiência em sala de aula teve caráter pedagógico e ocorreu no contexto regular da disciplina. A participação na prática de meditação foi voluntária. A atividade não teve finalidade diagnóstica ou terapêutica, e as percepções descritas correspondem a manifestações gerais e espontâneas do grupo, sem identificação individual. Foram observados os princípios de autonomia, privacidade, respeito aos limites pessoais e não exposição dos participantes.

A entrevista foi realizada com participante identificado em razão de sua atuação profissional e pública. As respostas foram registradas em arquivo escrito e mantidas pelas autoras. A divulgação do nome e das falas foi autorizada por intermédio da assessoria de imprensa do entrevistado. Foram utilizados apenas conteúdos relacionados à experiência profissional, às ações públicas e às orientações gerais sobre saúde e qualidade de vida.

4. Descrição da Experiência

4.1 Pesquisa e problematização do tema

O ponto de partida foi a percepção de que a formação de professores costuma priorizar conteúdos curriculares, metodologias e avaliação, enquanto a saúde mental permanece, muitas vezes, restrita a ações emergenciais. A pesquisa permitiu identificar que o sofrimento docente está associado a múltiplos fatores, entre eles sobrecarga, conflitos, insegurança, demandas burocráticas, pressão por resultados, dificuldades de conciliação entre trabalho e vida pessoal e falta de apoio institucional, aspectos também descritos em estudos nacionais sobre trabalho e saúde docente (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; ARAÚJO; CARVALHO, 2009; ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019).

Durante as discussões, os estudantes relacionaram esses fatores às responsabilidades da gestão. O debate contribuiu para deslocar a compreensão da saúde mental de uma perspectiva exclusivamente individual para uma abordagem que considera a organização escolar. A turma reconheceu que práticas de autocuidado podem ser úteis, mas não devem funcionar como justificativa para manter condições inadequadas de trabalho.

4.2 Análise de estratégias de formação e apoio

As fontes pesquisadas foram examinadas com o objetivo de identificar ações que pudessem integrar um programa de formação continuada. Entre as possibilidades discutidas estavam encontros de escuta, formação sobre violência e assédio, orientações sobre reconhecimento de sinais de sofrimento, divulgação de serviços de saúde, construção de fluxos de encaminhamento, fortalecimento do trabalho coletivo e preparação dos gestores para lidar com conflitos.

O Conviva SP foi analisado como exemplo de programa que articula convivência, prevenção da violência, cultura de paz e formação de profissionais. A experiência mostrou aos estudantes que a promoção da saúde mental pode ser incluída em ações de gestão e convivência, e não apenas em intervenções individuais realizadas quando o adoecimento já está instalado.

Também se discutiu que a formação precisa respeitar os limites de atuação dos profissionais da educação. Professores e gestores podem acolher, orientar e encaminhar, mas diagnóstico e tratamento competem a profissionais habilitados. Essa distinção foi considerada essencial para evitar improvisações, exposição indevida e responsabilização dos educadores por situações que exigem atendimento especializado.

4.3 Entrevista com Isael Domingues: saúde, gestão e qualidade de vida

A entrevista integrou o projeto como uma fonte de experiência profissional sobre a articulação entre saúde mental, saúde física, qualidade de vida e condições de trabalho. Ao responder à primeira pergunta, Isael Domingues destacou que o sofrimento emocional pode produzir repercussões em diferentes dimensões da saúde:

“São notáveis os problemas do coração, distúrbios digestivos, insônia, doenças de pele e o agravamento de doenças autoimunes” (DOMINGUES, 2025).

A fala permitiu relacionar os conteúdos pesquisados pelos estudantes à compreensão de que saúde mental e saúde física não constituem dimensões isoladas. No relato, a afirmação é apresentada como a perspectiva profissional do entrevistado e analisada em diálogo com a literatura. Revisão sistemática recente identificou associação consistente entre burnout docente e queixas somáticas, adoecimentos e marcadores fisiológicos de estresse, oferecendo suporte científico para discutir a interface entre desgaste ocupacional e saúde física sem atribuir causalidade a uma fala individual (MADIGAN et al., 2023).

Ao tratar de ações públicas de saúde e qualidade de vida que poderiam servir de referência, o entrevistado destacou serviços da rede municipal de Pindamonhangaba, como o Centro de Atenção Psicossocial para adultos (CAPS II), o CAPS Álcool e Drogas (CAPS AD), o CAPS Infantojuvenil (CAPS I) e o Centro de Referência e Apoio à Vítima de Violência (CRAVI). A apresentação desses serviços ampliou a discussão sobre redes de apoio e sobre a importância de escolas e gestores conhecerem os equipamentos existentes no território para realizar orientações e encaminhamentos quando necessários.

Em relação ao papel das organizações, Domingues associou prevenção, cultura institucional, satisfação e qualidade das relações de trabalho. Nas palavras do entrevistado:

“As organizações têm um papel crucial na prevenção dessas e de outras condições, uma vez que o ambiente de trabalho e a cultura da empresa são fatores essenciais para o equilíbrio na vida dos empregados. É importante notar que colaboradores mais felizes e satisfeitos apresentam maior produtividade, interação melhor no ambiente de trabalho e se mostram mais engajados nas atividades, o que contribui para seu bem-estar e reduz as chances de adoecimento” (DOMINGUES, 2025).

Essa fala dialogou diretamente com o eixo central do projeto, pois reforçou que o cuidado com a saúde mental docente não depende apenas de atitudes individuais. A organização do trabalho, a forma de gestão, as relações entre os profissionais e a existência de apoio institucional também interferem na experiência cotidiana dos trabalhadores da educação, perspectiva coerente com estudos brasileiros sobre intensificação, apoio social e condições de trabalho docente (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009; ASSUNÇÃO; ABREU, 2019).

4.4 Prática de meditação guiada

A meditação guiada foi inserida como parte experiencial do projeto. O objetivo não foi demonstrar eficácia clínica, mas permitir que os estudantes vivenciassem uma prática breve que poderia ser discutida em ações de formação, desde que utilizada de maneira voluntária, inclusiva e contextualizada. A literatura sobre intervenções baseadas em mindfulness com professores aponta resultados promissores para estresse e burnout, mas também registra heterogeneidade metodológica e necessidade de maior padronização, o que recomenda interpretação cautelosa e impede tratar uma prática breve como intervenção terapêutica comprovada (HIDAJAT et al., 2023).

Após o encerramento, alguns participantes manifestaram sensações de calma, maior concentração e relaxamento. A prática foi compreendida como possibilidade complementar de pausa e autocuidado. Esses relatos são apresentados apenas como percepções imediatas do grupo e não como evidência de eficácia, uma vez que não houve delineamento de intervenção, grupo de comparação ou aplicação de instrumentos padronizados.

5. Resultados Formativos e Discussão

5.1 Ampliação da compreensão sobre saúde mental docente

O principal resultado da experiência foi de natureza formativa. A pesquisa e a discussão coletiva ampliaram a compreensão dos estudantes sobre a relação entre saúde mental e condições de trabalho. O tema deixou de ser tratado apenas como capacidade individual de suportar dificuldades e passou a incluir elementos institucionais, como organização das tarefas, relações de poder, apoio da gestão, reconhecimento profissional e segurança no ambiente escolar. Esse deslocamento é compatível com a literatura brasileira que situa o processo saúde-doença docente na interação entre características do trabalho, políticas educacionais e organização escolar (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019; ASSUNÇÃO; ABREU, 2019).

Essa mudança de perspectiva é relevante para a formação de futuros pedagogos, pois muitos atuarão em funções de coordenação ou gestão. Compreender a dimensão organizacional do sofrimento pode favorecer decisões mais responsáveis, planejamento de ações preventivas

e construção de ambientes de trabalho em que pedir ajuda não seja interpretado como fraqueza.

5.2 Formação continuada como estratégia institucional

A experiência evidenciou que a formação continuada pode incluir conteúdos relacionados ao bem-estar, à prevenção da violência, à comunicação, à gestão de conflitos e aos fluxos de encaminhamento. Para produzir efeitos consistentes, contudo, essas ações precisam estar vinculadas ao projeto institucional e às condições concretas de trabalho. Uma formação isolada não compensa excesso de demandas, falta de recursos ou relações profissionais adoecedoras; recomendações internacionais sobre saúde mental no trabalho priorizam justamente intervenções organizacionais combinadas à capacitação de gestores e trabalhadores (OMS; OIT, 2022).

Os estudantes identificaram que uma proposta de formação voltada à saúde mental deve combinar informação confiável, escuta coletiva, reflexão sobre a prática e conhecimento da rede de apoio. Também deve deixar claro que a escola não substitui os serviços de saúde. Essa compreensão aproxima a formação continuada de uma política de cuidado institucional e não de uma exigência adicional imposta ao professor. A literatura de intervenção sugere, ainda, que ações apenas informativas tendem a ser insuficientes quando comparadas a estratégias estruturadas que combinam aprendizagem e práticas de manejo do estresse (VON DER EMBSE et al., 2019).

5.3 Potencial e limites da meditação na experiência

A meditação favoreceu o envolvimento dos participantes porque tornou concreto um tema que vinha sendo discutido de modo teórico. Os relatos espontâneos de calma, concentração e relaxamento indicaram que a prática foi percebida positivamente por parte do grupo naquele encontro. Esses registros devem ser interpretados como resultado experiencial e pedagógico, não como desfecho clínico. Revisões sobre mindfulness com professores apontam potencial para redução de estresse e burnout, porém ressaltam limitações metodológicas e variabilidade entre programas (HIDAJAT et al., 2023).

A experiência também permitiu discutir critérios para o uso responsável de práticas de autocuidado: participação voluntária, respeito a desconfortos, alternativas para quem não deseja participar e explicitação de seus limites. Em processos formativos, a meditação pode funcionar como recurso complementar, desde que não seja apresentada como substituta de cuidado profissional ou de mudanças nas condições de trabalho.

5.4 A fala do entrevistado na articulação entre cuidado e responsabilidade institucional

A presença das falas de Isael Domingues aproximou a discussão acadêmica de uma experiência profissional situada nos campos da medicina e da gestão pública. Os trechos

sobre repercussões físicas do sofrimento emocional, serviços de apoio e cultura organizacional permitiram aos estudantes relacionar o conteúdo estudado a situações concretas de saúde, trabalho e administração pública.

Entre as contribuições da entrevista, destacou-se a afirmação de que as organizações possuem papel crucial na prevenção e no equilíbrio da vida dos trabalhadores. Esse posicionamento reforçou a proposta do artigo: a formação continuada pode incluir práticas de autocuidado, mas deve também discutir gestão, relações de trabalho, redes públicas e medidas permanentes de apoio. A entrevista corresponde à perspectiva de um participante e não pretende representar todas as experiências de gestores ou profissionais de saúde; ainda assim, suas falas constituem parte relevante do relato e ajudam a preservar a dimensão humana e prática do projeto.

5.5 Implicações para a gestão escolar

A partir da experiência, foram sistematizadas quatro frentes que podem orientar ações futuras: formação periódica sobre saúde mental e relações de trabalho; criação de espaços de escuta e apoio entre pares; definição de protocolos de acolhimento e encaminhamento; e revisão de práticas organizacionais que geram sobrecarga ou insegurança. Essas frentes exigem acompanhamento, participação dos trabalhadores e avaliação contínua, em consonância com recomendações que enfatizam intervenções organizacionais, apoio social e capacitação da gestão na promoção da saúde mental no trabalho (ASSUNÇÃO; ABREU, 2019; OMS; OIT, 2022).

6. Considerações Finais

O relato mostrou que a saúde mental docente pode levar a um olhar para a formação de pedagogos e aos processos de formação continuada de maneira crítica, prática e institucional. A pesquisa, a análise de estratégias, a discussão coletiva, a meditação guiada e a entrevista contribuíram para compreender que o sofrimento dos professores pode estar relacionado tanto a experiências pessoais quanto às condições de trabalho, às formas de gestão da escola e ao acesso a redes de apoio.

A prática de meditação guiada favoreceu a participação e produziu relatos imediatos de calma, concentração e relaxamento. Sua principal contribuição no projeto foi pedagógica: possibilitou experimentar e analisar uma prática de autocuidado, reconhecendo simultaneamente seus limites.

Considera-se que a formação continuada pode funcionar como estratégia de promoção da saúde mental quando articula conhecimento, reflexão, acolhimento, gestão responsável e

acesso à rede de apoio. As falas do entrevistado reforçaram a integração entre saúde mental e saúde física, a importância dos serviços públicos e o papel das organizações na construção de ambientes de trabalho mais equilibrados. A dimensão pessoal de sua fala sobre determinação também ampliou o caráter humano do relato, ao trazer uma experiência concreta de enfrentamento de desafios. Práticas individuais podem integrar esse processo, porém não substituem políticas de valorização profissional, condições adequadas de trabalho e assistência especializada. A experiência realizada na Universidade Ibirapuera oferece um ponto de partida para projetos futuros mais sistemáticos, participativos e avaliados ao longo do tempo.

7. Referências Bibliográficas

- ALMARIO, Alan; SOARES, Camila; PATROCINIO, W. P.; WAENY, M. F. C.. Estresse na Sala de Aula: A Importância de Fazer o Que se Gosta no Trabalho do Docente Universitário. *Revista da Universidade Ibirapuera*. v.1, p.8 - 17, 2018.
- ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 427-449, 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009000200007.
- ARAÚJO, Tânia Maria de; PINHO, Paloma de Sousa; MASSON, Maria Lucia Vaz. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 35, supl. 1, e00087318, 2019. DOI: 10.1590/0102-311X00087318.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; ABREU, Mery Natali Silva. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 35, supl. 1, e00169517, 2019. DOI: 10.1590/0102-311X00169517.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009000200003.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002. DOI: 10.1590/S1413-73722002000100005.

- CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2011. DOI: 10.1590/S0102-37722011000400003.
- CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lílian dos Santos. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, 2006. DOI: 10.1590/S0102-311X2006000500014.
- CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- COELHO, E. A.; SILVA, A. C. P.; PELLEGRINI, T. B.; PATIAS, N. D. Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia. *PSI UNISC*, v. 5, n. 2, p. 20-32, 2021.
- DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 1992.
- DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016.
- DOMINGUES, Israel. Entrevista concedida às autoras sobre saúde mental, qualidade de vida e ações institucionais. Pindamonhangaba, 2025. Respostas registradas em arquivo escrito.
- GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000200003.
- GOMES DA SILVA, M.; GISI, M. L.; FILIPAK, S. T. Diretrizes curriculares nacionais para formação continuada de professores. *Revista Intersaberes*, v. 18, e023tl4004, 2023. DOI: 10.22169/revint.v18.e023tl4004.
- HIDAJAT, Tarissa J.; EDWARDS, Elizabeth J.; WOOD, Rachel; CAMPBELL, Marilyn. Mindfulness-based interventions for stress and burnout in teachers: a systematic review. *Teaching and Teacher Education*, v. 134, 104303, 2023. DOI: 10.1016/j.tate.2023.104303.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MACEDO, M. N. S.; WAENY, M. F. C.; ALMARIO, Alan; SOARES, Camila. Estresse e qualidade de vida no trabalho: uma revisão de literatura para intervenções atuais. *Revista da Universidade Ibirapuera*. v.1, p.38 - 46, 2019
- MADIGAN, Daniel J.; KIM, Lisa E.; GLANDORF, Hanna L.; KAVANAGH, Owen. Teacher burnout and physical health: a systematic review. *International Journal of Educational Research*, v. 119, 102173, 2023. DOI: 10.1016/j.ijer.2023.102173.

- MONTOYA, Natalia P.; GLAZ, Lia C. O. B.; PEREIRA, Lucas A.; LOTURCO, Irineu. Prevalence of Burnout Syndrome for Public Schoolteachers in the Brazilian Context: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 18, n. 4, 1606, 2021. DOI: 10.3390/ijerph18041606.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Mental health at work: policy brief. Geneva: WHO; ILO, 2022.
- PINHO, Paloma de Sousa; FREITAS, Aline Macedo Carvalho; CARDOSO, Mariana de Castro Brandão; SILVA, Jéssica Silva da; REIS, Lívia Ferreira; MUNIZ, Caio Fellipe Dias; ARAÚJO, Tânia Maria de. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 19, e00325157, 2021. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00325.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar - Conviva SP. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/>. Acesso em: 13 out. 2023.
- TOSTES, Maiza Vaz; ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de; SILVA, Marcelo José de Souza e; PETTERLE, Ricardo Rasmussen. Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, 2018. DOI: 10.1590/0103-1104201811607.
- VON DER EMBSE, Nathaniel; RYAN, Sarah V.; GIBBS, Timothy; MANKIN, Ashley. Teacher stress interventions: a systematic review. *Psychology in the Schools*, v. 56, n. 8, p. 1328-1343, 2019. DOI: 10.1002/pits.22279.
- WESTPHAL, Andrea; KALINOWSKI, Eva; HOFERICHTER, Clara Josepha; VOCK, Miriam. K-12 teachers' stress and burnout during the COVID-19 pandemic: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, v. 13, 920326, 2022. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.920326.

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

