

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 57

Ano 21

Volume 6 – Ciências Sociais

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2025

2025

2025

2025

Niterói – RJ

Revista Querubim 2025 – Ano 21 nº57 – vol. 6 – Ciências Sociais – 114p. (outubro – 2025)
Rio de Janeiro: Querubim, 2025 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Larínia Carolina Nogueira Martins et al – O mito guadalupano: o que se conhece sobre a Virgem de Guadalupe	04
02	Laura Pereira de Camargo e Fernanda Carolina de Araujo Ifanger – Quando a violência entra no espaço de aprendizado: reflexões sobre violência nas escolas no Brasil.	11
03	Lilian Oliveira Trevisan Lima – “ <i>Depoimento insuspeito de uma testemunha de vista</i> ”: o relato de Edgard Roquette-Pinto sobre Tramandaí, Rio Grande do Sul (1906)	21
04	Lívia Siqueira Silva – As ações afirmativas: uma forma de entrar na pós-graduação	26
05	Marcelo de Souza e Mateus Gabardo Lemos – Desigualdades educacionais no Enem: uma perspectiva baseada em variáveis socioeconômicas e aprendizagem de máquina	33
06	Marcos Vinicius Santos Dourado – A cartografia, o lugar e os espaços vividos: o uso de maquetes no ensino médio a partir de um relato de experiência no CEM 01 de Planaltina (DF)	42
07	Matheus Costa de Sousa – Literatura, geografia e educação: experiência da oficina de escrita criativa na Feira Literária Escola na Rua	49
08	Odair Leandro Krinski Corrêa – Análise de reações de apoio em estruturas de concreto armado: uma revisão bibliográfica	58
09	Olga Daniele de Almeida Aguiar et al – Gestão inclusiva e diversidade religiosa	67
10	Patrícia Andrade Nunes – Ciências por investigação: uma experiência em sala de aula com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental	74
11	Paula Cristina Bernardo – Racismo ambiental, justiça social e a humanidade como parte da natureza	86
12	Vanda Maria Sousa e Rúben Neves – Rizomas de Pedra e Silêncio: A leitura semiótica da Paisagem Fronteiriça em Marvão	94
13	Wynklyn da Conceição de Lima e Fabiano Rodrigues – O conceito de quilombo e algumas ressemantizações	107

O MITO GUADALUPANO: O QUE SE CONHECE SOBRE A VIRGEM DE GUADALUPE

Larínia Carolina Nogueira Martins¹

Anderson Claytom Ferreira Brettas²

Janaína Jácome dos Santos³

Resumo

Os levantamentos realizados nesse artigo, visam analisar o mito em torno da aparição guadalupana, a partir das decodificações já realizadas a respeito deste ícone e compreendidas em outros estudos.

Contribuindo no campo educacional com uma perspectiva decolonial, no sentido de conhecer as origens e memórias de crenças e saberes em variadas sociedades. Fatores ancestrais que são relevantes inclusive na participação da formação da história presente, e na compreensão cultural. Para tanto, é necessário que se rememore a formação racional e cultural dos povos originalmente envolvidos no encontro entre Europa e América. A oralidade e a codificações simbólicas, fortemente difundidas nas culturas nativas, são pilares nestes processos, como se pode perceber através do Nican Mopohua, principal fonte do mito guadalupano. No âmbito do ensino de História, em específico da América Central, esta pesquisa investiga a atribuição simbólica, presentes em um ícone, a Virgem de Guadalupe. Através de novas abordagens no ensino de história, numa perspectiva inclusive interdisciplinar, podendo contribuir com áreas afins, percebendo as implicações culturais, sociais, religiosas e políticas do culto guadalupano.

Palavras-chave: Guadalupe; História; Simbolismo; América; Decolonial.

Resumen

La investigación presentada en este artículo analiza el mito que rodea la aparición de Nuestra Señora de Guadalupe, basándose en las decodificaciones realizadas sobre este icono y comprendidas en otros estudios. Contribuye al ámbito educativo desde una perspectiva decolonial, entendida como la comprensión de los orígenes y la memoria de las creencias y el saber en diversas sociedades. Se consideran factores ancestrales relevantes incluso en la formación de la historia actual y en la comprensión cultural. Para ello, es necesario recordar la formación racional y cultural de los pueblos originarios del encuentro entre Europa y América. La oralidad y las codificaciones simbólicas, fuertemente difundidas en las culturas indígenas, son pilares en estos procesos, como se observa en el Nican Mopohua, principal fuente del mito de Nuestra Señora de Guadalupe. En el contexto de la enseñanza de la historia, específicamente en Centroamérica, esta investigación indaga la atribución simbólica presente en el icono de la Virgen de Guadalupe. Mediante nuevos enfoques para la enseñanza de la historia, incluyendo una perspectiva interdisciplinaria, es posible contribuir a áreas afines, comprendiendo las implicaciones culturales, sociales, religiosas y políticas del culto a la Virgen de Guadalupe.

Palabras clave: Guadalupe; Historia; Simbolismo; América; Descolonización.

¹ Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do IFTM - Campus Uberaba. Vice-diretora da Escola Municipal Gastão Mesquita Filho.

² Doutorado em Educação (Universidade Federal de Uberlândia). Estágios pós-doutorais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (História Latinoamericana), e na Universidad del Magdalena - em Santa Marta, Colômbia (História Econômica). Professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Uberaba. Docente permanente e Coordenador Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Tecnológica (MPET); professor permanente no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT); Vice-Presidente da Asociación de Historiadores Latinoamericanos y del Caribe (Adhilac Internacional), Presidente da Adhilac brasileira e Editor da Revista Ariadna Tucma (Buenos Aires). Líder do Grupo de Pesquisa 'Mnemosyne - Memórias, Representações Oralidades na Educação e no Ensino' (IFTM/CNPq), integra o CEHAL/PUCSP - 'Centro de Estudos de História da América Latina da PUC-SP'; o NEH/UESPI - 'Núcleo de Estudos Hispânicos' da Universidade Estadual do Piauí; e o Grupo de Pesquisa 'Nación, Región y Relaciones Internacionales en el Caribe y America Latina' (Colciencia/UNC), da Universidad Nacional de Colombia, sede San Andrés.

³ Doutora em História social pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente da UNIESSA em Uberlândia nos cursos de Psicologia, Direito e Publicidade e Propaganda.

Introdução

O presente artigo visa conceber uma breve análise a respeito da representação da Virgem de Guadalupe e o que se conhece sobre o mito guadalupano.

Para tanto o método utilizado foi a revisão bibliográfica, de acordo com: Benítez (1991), Niero (2020), Rossi (1991), Ruiz (1997), Salinas (2009), Silva (2017), Sousa (2020), Suess (1979). Considerando que no processo de revisão bibliográfica utiliza de diferentes trabalhos publicados que sirvam de base para análise. Para confecção deste trabalho foi utilizado livros e artigos, eletrônicos e físicos, nacionais e internacionais e documentários digitais. Seleções de pesquisa em sites de busca. Depois que levantou-se as referências, procedeu-se a análise e sínteses conforme o texto que segue.

A importância deste artigo se justifica em primeira análise pelo interesse e área de formação em ciências humanas, pelas autoras, na atuação como docentes de História. Pretende-se contribuir com ações que possibilitem melhorias no que diz respeito à compreensão cultural, um ensino mais humanizador, aprofundando-se nos processos de construção de sentidos e valores entre distintas culturas. Buscando contribuir para o alcance de novas abordagens no ensino de história, numa perspectiva decolonial e interdisciplinar, podendo contribuir com áreas afins, percebendo as implicações culturais, sociais, religiosas e políticas do culto guadalupano, durante a colonização entre os séculos XVI e XVII, e sua relevância nestes aspectos que perduram até os dias atuais.

Visa se compreender os mecanismos que ocorrem no campo da coletividade tanto com relação à influência européia e asteca e sua culminância cultural na formação americana. O ícone da Virgem de Guadalupe, torna-se um importante elemento cultural mesoamericano, a partir de suas permanências, ambivalências e ressignificações, enfatizando aspectos de decolonialidade, a partir de uma composição cultural própria e única.

Se o pensamento decolonial denota as práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas como respostas à situação de dominação, podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (Mota, 2018, p.8).

Para que se possa mensurar a relevância cultural do ícone de Guadalupe, faz-se necessário conceituar em um primeiro momento, o próprio mito em torno da aparição guadalupana, para que a partir das decodificações já realizadas e compreendidas em outros estudos, sejam expostos os elementos que serão analisados ao longo desta reflexão teórica. Para uma breve compreensão dos estudos aplicados sobre a imagem de Guadalupe, foi utilizado materiais audiovisuais em específico os seguintes documentários denominados: *Los misterios de la tilma de Guadalupe*. (2019) E Nossa Senhora de Guadalupe - Alegria da Fé (2022)⁴ que apontam alguns estudos produzidos a respeito da temática, e que serão brevemente aqui descritos. Considerando que este não é o principal objetivo da pesquisa que visa analisar os símbolos presentes na Virgem de Guadalupe e seus significados para populações distintas que irão se associar de variadas maneiras. Entretanto, para a melhor compreensão desta hibridização cultural, se faz necessário compreender o universo mitológico em torno da própria imagem de Guadalupe e o resultado destes estudos pode vir a contribuir com tal fator.

⁴Ambos documentários encontram-se disponíveis na plataforma do Youtube, sendo postados pelos respectivos canais e datas. Nazaré TV disponível em: <http://www.nazaret.tv>, postado em 15 de novembro de 2019. E

© TV EVANGELIZAR, disponível em: <http://bit.ly/youtubeevg>, postado em 12 de dezembro de 2022.

Por questões geográficas, etnológicas e culturais, grande parte dos estudos realizados sobre a aparição no manto foram conduzidos pela Universidade Nacional Autônoma do México, a UNAM. Porém, como ressalta Benítez (1991), “houveram outros estudos científicos realizados na pintura ao longo dos anos por centros de pesquisa de renome internacional, tais como a NASA, IBM e KODAK”. E romantiza Rossi (1991), “O invasor elimina indígenas, a Virgem conserva-os carinhosamente na pupila dos olhos, como reconheceu a ciência”. (ROSSI, p.134)

A oralidade e a codificação simbólica

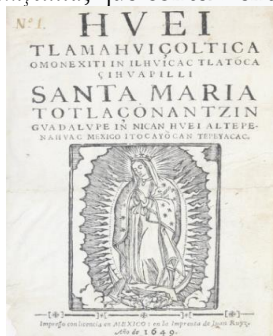
A tradição oral, que dentro do trabalho do historiador também é utilizada como suporte teórico e fonte de pesquisa, bem como as reproduções artísticas ou audiovisuais que são utilizadas para que se possa estudar a história, a origem e a cultura de um povo. As chamadas fontes pictóricas como fotos, pinturas, adornos entre outros que não se restringem as imagens estáticas apenas. Filmes, documentários, animações e outros registros também podem contribuir como fontes audiovisuais. Neste presente artigo, haverá intensa utilização destes recursos por parte da pesquisadora, afim de uma maior compreensão dos elementos culturais formados na mesoamérica e considerando que os registros dos nativos são todos confeccionados em padrões ilustrativos.

Como o *Nican Mopobua*, que narra em idioma *Nahuátl*, as aparições de Nossa Senhora de Guadalupe no monte *Tepeyac*. O termo *Nican Mopobua*, significa "narrado aqui", sendo este o principal códice⁵ a respeito da história de Guadalupe que teria sido escrito por Antônio Valeriano um descendente dos povos originários da região que mesclou em sua obra elementos do latim, proveniente dos processos de catequização dos colonizadores, com as imagens pictográficas características das configurações dos códices utilizados pelos nativos.

Luis Lasso de la Vega, organizador do livro: "*Huei tlamahuizoltica omonexiti em Ilhuicac tlatohcacibhuapilli Santa Maria Totlaçonantzín Guadalupe em Nican Huei altepenáhuac México itocayocan Tepeyacac*" (tradução: "Para um grande milagre, apareceu a rainha celestial, nossa preciosa mãe Santa Maria de Guadalupe, perto da grande *Altepetl* do México, onde se chama monte *Tepeyacac*") publicado em 1649.

O livro acima reúne documentos e códices do período, foi organizado após mais de um século das aparições e dentre os variados códices, está inserido o *Nican Mopobua* que narra com embasamento nos relatos do próprio nativo Juan Diego, que teria presenciado todo o ocorrido em 12 de dezembro de 1531.

Figura 01 - Capa do *Huei tlamahuizoltica*, que contém entre suas páginas o *Nican mopobua*.



Retirado do site https://pt.wikipedia.org/wiki/Nican_Mopohua.

⁵ Ver maiores informações em: *Huei tlamahuizoltica omonexiti em Ilhuicac tlatohcacibhuapilli Santa Maria Totlaçonantzín Guadalupe em Nican Huei altepenáhuac México itocayocan Tepeyacac*.

Nican Mopohua é uma das fontes principais, oficiais e histórica das aparições de Nossa Senhora de Guadalupe. O códice narra a história de Antônio Valeriano, como apontando anteriormente, era indígena e estudou com os franciscanos, aprendeu o espanhol e o latim, escreveu seus registros utilizando os caracteres em latim e em nahuátl, o que contribuiu enormemente para difundir e propagar ainda mais a história da apreciação da Virgem Maria a Juan Diego, entre os indígenas e os europeus.

O Nican Mopohua trata-se de uma produção lírica, que conta o passo a passo do evento guadalupano e é considerado uma chancela da época. Estudiosos afirmam que este poema teria sido produzido, depois de uma conversa entre Juan Diego e o autor Antônio Valeriano, um eloquente na língua náhuatl. Além de inflar a polêmica sobre o Monte Tepeyac, a data em que o Nican Mopohua é impreciso: entre 1531 a 1605. Até 2011, a autoria era desconhecida, finalmente, a titularidade foi reconhecida como sendo de Antônio Valeriano, um egrégio aluno da escola Santa Cruz de Tlatelolco, do frei Bernardino Sahagún. (Sousa, 2020, p. 70)

O Nican Mopohua teria sido escrito por Valeriano cerca de vinte anos após as aparições ocorrerem, entre 1552 e 1560, sendo organizado e publicado em livro, por Luis Lasso de la Vega em 1649. Valeriano registrou a história de acordo com as falas do próprio Juan Diego que ainda se encontrava vivo. Séculos depois, o Papa João Paulo II, beatificou Juan Diego, tornando-o o primeiro indígena a ser canonizado na história do cristianismo.

A experiência vivida é, assim, a base objetiva sobre a qual o imaginário⁶ popular constrói o conjunto de representações e práticas do culto aos santos. Desse modo, essas representações religiosas constituem a base de ações coletivas, indispensáveis para os seres humanos encontrarem um sentido para sua existência, uma vez que não dominam suas condições materiais e sociais. (SUESS, p. 56).

Segundo este códice, a imagem da Virgem Maria apareceu misteriosamente no manto de um indígena passando a ser conhecida, carinhosamente pelos nativos, como La Morenita, pois suas feições pareciam ser mestiças, assemelhando-se com os padrões genéticos da população típica da Mesoamérica se tornando um símbolo para os fiéis da América latina. A imagem da Virgem de Guadalupe apresenta Maria com uma mulher mestiça, nem branca, nem indígena, muito jovem, ainda adolescente, julgando pelo próprio Juan Diego, que a chama de “menina” (Silva, 2017, p. 88) a de se considerar que na língua espanhola os termos em diminutivo são associados a tratamentos carinhosos.

O Mito Guadalupano

De acordo com a narrativa, após quase dez anos da conquista da capital asteca, batizada de cidade do México, na manhã do dia 9 de dezembro de 1531, o indígena Juan Diego ao passar pelo monte Tepeyac, foi atraído pelo canto das aves no alto da colina, o homem então ouviu uma voz o chamando, era uma jovem que estava rodeada por luz e se expressava na língua culta dos astecas o idioma nahuátl. Ela lhe pediu para que convencesse o bispo de que era necessário que se construísse uma casinha em sua honra no local que ocorreu a aparição. Juan Diego procura pelo bispo, após expor o que lhe havia acontecido, o bispo apresentou certa resistência em acreditar em sua história e pediu para que o nativo apresentasse alguma prova do que havia dito. Naquele mesmo dia o indígena subiu ao monte Tepeyac e encontrou a Virgem novamente, contou-lhe sobre as dúvidas e indagações feitas pelo bispo e sua exigência. Maria teria insistido para que Juan Diego persistisse com seu pedido ao bispo para a construção do templo, a pedido da virgem Juan deveria voltar àquele local na manhã seguinte e ela lhe proporcionaria o sinal para que fosse levado até ao bispo. No dia seguinte o tio de

⁶ O imaginário é construído pelas representações que as pessoas ou os grupos sociais fazem da realidade. As representações não são a realidade, porém, esta só pode ser alcançada através das representações construídas. Desta forma, a representação se torna, para a pessoa e o grupo, tão real como a própria realidade (RUIZ, 1997).

Juan Diego necessitou de cuidados com sua saúde e este saiu em socorro de seu parente, descumprindo assim sua promessa de retornar ao monte *Tepeyac* para se encontrar com a aparição feminina. A virgem então foi ao encontro de Juan e o surpreendeu, dizendo para que ele não se preocupasse, pois naquele momento seu tio se encontrava curado e ele devia subir ao monte *Tepeyac*, colher as flores que lá estariam, tratava-se de rosas de castelã que não eram comuns daquela região e não cresciam durante o inverno, e entregá-las a jovem mulher. Conforme descreve o *Nican Mopohua* (1554), produzido por Valeriano a partir da narração do que o próprio Juan Diego vivenciara em 1531.

Era inverno e o verde da natureza estava recluso, mas ao chegar no ponto mais alto do Monte *Tepeyac*, o indígena se deparou com rosas raras, muito perfumadas, que não poderiam florir naquela época do ano, por ser inverno e nem eram comuns florir naquele local. Ele as colhe, coloca em seu poncho ou ayate e vai com o ramalhete até Nossa Senhora Maria para abençoar. Então, ela pede que Juan Diego as leve ao bispo como sinal de que seu desejo é a edificação de uma Igreja. (Sousa, 2020, p.73)

A virgem tocou e arrumou as flores, então solicitou que Diego as levasse até ao bispo, podendo ser entregue apenas a ele. Na manhã do dia 12 de dezembro, Juan Diego é recebido pelo bispo e conta-lhe sobre seu encontro com Maria e abre o manto para mostrar as flores, neste instante na extensão do tecido haveria surgido à imagem de Maria, todos os presentes ficaram perplexos diante do prodígio. Quando volta pra cuidar do tio que havia deixado no dia anterior, este lhe conta que a virgem aparecerá também para ele, apresentando-se pelo nome de Guadalupe, e curando suas enfermidades.

Como enfatiza Salinas (2009, p.13) Os relatos do *Nican Mopohua* descrevem as aparições da Virgem Maria a Juan Diego e uma a seu tio Juan Bernardino, além da manifestação de sua efígie sagrada na manhã do dia 12 de dezembro de 1531, diante do Bispo D. Juan de Zumárraga e outras testemunhas, tida como prodigiosa.

Falar de devoção é de uma relação dialética entre o sujeito (devotos, e atores da devoção) e o objetivo da devoção (santo, imagem), pois o homem, como ser social e sujeito, faz, vive, cria e transforma. Assim a devoção é feita e refeita, consumida e transformada. (NIERO, p. 99)

A tradição oral, típico costume asteca, deu conta de propagar rapidamente a história de Juan Diego e Nossa Senhora de Guadalupe, como explana o próprio *Nican Mopohua*: Vinham conhecê-la como algo divino e faziam suas súplicas. Muitos se admiravam com a maravilha divina que havia aparecido, pois nenhum homem na terra pintou a preciosa imagem. (Valeriano, 1649)

O misticismo em torno de um ícone, desperta a curiosidade científica.

Todo o misticismo em torno da imagem de Guadalupe, fez com que o ícone fosse submetido a testes e estudos científicos como, por exemplo, os brevemente descritos a seguir, realizados por pesquisadores e especialistas de distintas áreas como, Kuhn 1936, Ribeiro 1936, Callahan 1979, Tönsmann 1981, Ojeda 2020, além de ser submetida a variados testes de análise. A imagem é composta se aproveitando das imperfeições do tecido tão simplório, o que torna as condições de sua reprodução praticamente impossíveis, com uma execução idêntica.

De acordo com o documentário: *Los misterios de la tilma de Guadalupe*. (2019), o cientista Dr. Richard Kuhn, diretor do departamento de química da Universidade de Heidelberg em 1963, faz uma análise da pintura e declara não haver colorantes nem de origem animal, vegetal ou mineral, ou seja, não foi possível se identificar a origem das tintas utilizadas. Ainda em 1963 o professor Campos Ribeiro (de Barcelona) perito em pintura, em sua análise declarou não encontrar vestígios de preparo

para a superfície, de pincel ou marcas de pinceladas, não sendo reconhecidas, a aplicação de técnicas de pintura conhecidas ou catalogadas. Além do fato da escolha do tecido ser considerada questionável para um artista realizar sua obra devido às características da tilma de pouca durabilidade e com costuras. Em 1979, o professor biofísico da Universidade da Flórida, Phillip Serna Callahan, constatou que a imagem não está colada ao manto, mas encontra-se na realidade a alguns décimos de milímetro posicionada distante da tilma.

No campo da arte, a imagem de Guadalupe desperta interesse além de tudo citado anteriormente, pela técnica aplicada na confecção dos olhos que se destacam muito mais vividos e realistas do que o restante da imagem, sendo formados por uma técnica artística desconhecida e inexistente principalmente em 1531. O interesse levou ao estudo e análise através da ampliação da área específica dos olhos, realizados pelo peruano, especialista pela Universidade de Cornell (EUA) Dr. José Aste Tönsmann, que trabalhou no Centro Científico da IBM da Capital do México e dedicou-se ao estudo da imagem de Guadalupe de 1979 até 1981.

Ao submeter a imagem a cálculos matemáticos e simétricos, o contador e matemático Fernando Ojeda, identificou o surgimento de uma partitura melódica própria, considerando e estabelecendo como padrão, a simetria entre as estrelas presentes no manto, que seguem exatamente a disposição das constelações presentes no céu no dia da aparição e a disposição. Ao se estabelecer novamente padrões, entre as protuberâncias do vestido, que se relacionam com o relevo geográfico da região do México.

Há de se considerar que as análises técnicas apontadas à cima, fomentam e colaboram para a propagação e perpetuação dos fatores mitológicos, somados ao conto oral e a mística em torno dos fatos apresentados, corroboram com a história disseminada por quase 500 anos.

Conclusão

Este artigo buscou contribuir com estudos relacionados às práticas ensino no âmbito do ensino de História da América, sob perspectivas decoloniais.

No que concerne ao estudo apontado por esta pesquisa, conhecer a mitologia em torno do ícone da Virgem de Guadalupe contribui para ampliar o entendimento dos conhecimentos culturais, e compreender aspectos da sociedade e contextos sócio-histórico-culturais.

O culto em torno do ícone da Virgem de Guadalupe, se torna parte estruturante da cultura mexicana, ao analisar a concepção do mito em torno da aparição guadalupana, percebe-se como a história passa fortemente a compor o imaginário cultural local, fundamentando as bases culturais próprias e únicas desta região central do continente americano.

A tradição da oralidade e de elaboração de pictogramas, tradicionalmente presentes nas práticas ancestrais nativas, também corroboraram com a perpetuação da história e do imaginário em torno de Guadalupe. É o que se percebe pela descrição do principal documento fonte a esse respeito o Nican Mopohua, organizado como o códice do relato das aparições marianas de Guadalupe.

Outro fator a se notar é que partir das decodificações já realizadas a respeito deste ícone e compreendidas em outros estudos, torna-se perceptível que o misticismo em torno do relato da mitologia guadalupana, despertou curiosidades científicas, dado o número de testes em variadas áreas de conhecimentos, experimentos com a utilização de diversos recursos tecnológicos e a busca por elaboração de padrões aos quais o ícone da Virgem de Guadalupe fora submetido desde 1531.

REFERÊNCIAS

- BENÍTEZ, J.J. O mistério da Virgem de Guadalupe. Tradução de Atílio Cancian. São Paulo: Mercuryo, 1991.
- El Huey Tzompantli do Recinto Sagrado de Tenochtitlán*. Canal: TV INAH. México. 2017. Disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=4ONg6-HB0O4&t=79s>
- EPISÓDIO COMPLETO: EXPLORAÇÃO ASTECA - Os segredos da civilização asteca HISTÓRIA Martin. Kweiler. Eduardo Bonilla. The History Channel Latin América LLC. 2011. video disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=zLenBzZ4-ao&t=320s>
- LOS misterios de la tilma de Guadalupe*. Dr. André Brito. Canal: Maria de Nazaré. México. 2019. Disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=7cZ4cZfWp8c&t=19s>
- NIERO, Lidiane. A construção sócio-histórica de devoção a Nossa senhora de Guadalupe. Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 97-112, jan-jun/2012.
- NOSSA SENHORA DE GUADALUPE - Alegria da Fé. Canal: EvangelizarTV. Brasil. 2022. Disponível no YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=zExLx1C_hk8&t=66s
- OS ASTECAS - Qual a origem desse povo? Eles ainda existem?. Canal: História Geral. Brasil. 2023. Disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=hETkbq1hRsY>
- ROSSI, Agnelo. A virgem de Guadalupe na história do México. R. Reflexão, PUCCAMP, Campinas, nº 50, p.133-135, maio/agosto, 1991.
- RUIZ, Castor M. A Força Transformadora Social e Simbólica das CEB'S. Petrópolis: vozes, 1997.
- SALINAS, Joel Romero. A Virgem de Guadalupe: legado divino ou pintura humana? Tradução de Pe. Nilton César Boni. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 2009.
- SILVA, Alex Kiefer da, A SIMBOLOGIA DE NOSSA SENHORA DE GUADALUPE: Uma análise dos símbolos presentes na imagem da Virgem de Guadalupe e sua relação com o processo de cristianização dos povos astecas no México, na perspectiva do diálogo inter-religioso. Belo Horizonte, 2017.
- SOUSA, Ana Maria de. No manto de nossa senhora de Guadalupe: a hibridização das culturas espanhola e asteca do século XVI e as antigas manifestações marianas. São Paulo, 2020.
- SUESS, Paulo Guenter. O catolicismo popular no Brasil: Tipologia de uma nova religiosidade vivida. São Paulo: Layola. 1979.
- Enviado em 31/08/2025
- Avaliado em 15/10/2025

QUANDO A VIOLÊNCIA ENTRA NO ESPAÇO DE APRENDIZADO: REFLEXÕES SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS NO BRASIL

Laura Pereira de Camargo⁷;
Fernanda Carolina de Araujo Ifanger.⁸

Resumo

A violência nas escolas é uma realidade no mundo contemporâneo. Para compreendê-la, essa pesquisa teve como objetivo aprofundar questões sociais, de modo em que questionou o conceito de violência, bem como o papel da educação na sociedade. De forma superveniente, foi analisada a violência nas escolas e esse fenômeno no Brasil. Por fim, o estudo fez o exame das consequências da violência escolar e dos meios de combate por meio de políticas públicas adotadas no país. A base metodológica foi pautada na revisão bibliográfica de artigos científicos que tratavam sobre a temática.

Palavras-chave: Educação; Direito; Políticas Públicas.

Resumen

La violencia escolar es una realidad en el mundo contemporáneo. Para comprenderla, esta investigación se propuso profundizar en cuestiones sociales, cuestionando el concepto de violencia y el papel de la educación en la sociedad. Posteriormente, se analizó la violencia escolar y este fenómeno en Brasil. Finalmente, el estudio examinó las consecuencias de la violencia escolar y las medidas para combatirla mediante políticas públicas adoptadas en el país. La base metodológica se basó en una revisión bibliográfica de artículos científicos que abordan el tema.

Palabras-clave: Educación; Derecho; Políticas Públicas.

Introdução

O presente estudo versa sobre reflexões da violência escolar no Brasil de modo em que identifica relação entre o a ambiente violento e possíveis consequências negativas para os indivíduos integrantes da escola e busca soluções cabíveis para a resolução da questão. De início, verifica-se que violência pode ser conceituada por meio de diversas abordagens, incluindo a realizada por Gustave-Nicolas Fischer, que a define como a produtora de um dano provocado ao outro, sendo instrumentalizada por fatores como força e coerção.⁹ Na perspectiva de Fischer, o ato violento é movido através da força do sujeito dominante, que deseja padronizar e manipular a conduta do outro. Nesse aspecto, verifica-se que a violência faz parte da dominação racional que tem como objetivo promover um pensamento coletivo na sociedade, podendo provocar fatores incontrolláveis. Esses fatores, são gerados ante o negligenciamento e a banalização da violência, manifestada cotidianamente.¹⁰

Ademais, tratando-se de violência nas escolas, cabível a análise do papel da escola, ambiente que representa a educação no desenvolvimento do ser-humano. Assim, a definição de educação é trazida sob o viés de Paulo Freire, que declara que, ao longo da história, o homem lutou contra sua dominação e opressão e a favor de sua humanização, em nome de sua própria libertação.¹¹ Como exemplo, Freire traça uma linha histórica, analisando que na época do Brasil Colônia, o país apresentava uma “Sociedade Fechada”, em que os indivíduos dominadores comunicavam seus pensamentos aos dominados de forma padronizada a fim de coisificar o outro, tornando os

⁷Aluna de graduação em Direito na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS).

⁸Doutora em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail:

⁹FISCHER, Gustave-Nicolas. *La dynamique du social Violence, Pouvoir, Changement*. Paris: Dunod, 1992.

¹⁰RIBEL PINHEIRO, Karla. *Violência e poder em Hanna Arendt*. Cadernos Arendt. Periódicos UFPI, V. 01, N. 01, 2020.

¹¹FREIRE, Paulo. *A educação como prática para a liberdade*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967.

subalternizados ignorantes e com receio das adversidades da vida. Contudo, após o período de trânsito, momento de instabilidade de valores e de transformações sociais no país, surgiu a “Sociedade Aberta” e, em conjunto, a educação corajosa, a qual fazia com que os indivíduos refletissem acerca de seu próprio poder, com intuito de atribuição de responsabilidade social e política e para a criação da criticidade, antítese da ingenuidade disseminada pela elite no Brasil Colônia. Assim, a educação pode ser vista como a libertação do povo de qualquer amarra patrimonial e colonial, sendo imprescindível para uma sociedade crítica e livre.

No entanto, dados têm mostrado uma inversão dos valores educacionais nas escolas brasileiras, que são tomadas pela violência. Isso porque, a violência nas escolas tem ocorrido de forma cotidiana no país. Dados do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania (MDCH) demonstraram que houve um aumento significativo da violência ao longo dos anos, tendo em vista que, de modo comparativo, no ano 2003 foram registradas 3,7 mil ocorrências de violência escolar, já no ano de 2023, 13,1 mil relatos de violência no ambiente escolar foram recebidos. Outrossim, de acordo com o veículo de informação CNN, a violência escolar provocou pelo menos 41 mortes desde o ano de 2001.¹²

Além disso, Paulo Freire também reflete acerca da reprodução da educação no país. Nessa perspectiva, considera que a educação tem agido de forma narrativa ou até mesmo dissertativa, desde 1970. Isso porque, observou que a relação entre educador e aluno é moldada por meio da abstenção do aluno, que somente ouve o que o professor fala, sendo incapaz de trazer questionamentos para a aula e para seu próprio desenvolvimento pensante.¹³ Nisso, identifica-se a configuração “bancária” da educação, em que os alunos são meros depósitos, que armazenam e arquivam o ensino, beirando a uma situação de ignorância, fazendo com que o sistema educacional do país não cumpra seu papel originário de liberdade.

Em meio a essas análises, necessário fazer uma reflexão acerca da violência nas escolas. Primeiramente, verifica-se a necessidade de uma perquirição sobre a temática, a fim de compreender as diferentes tipologias atribuídas à violência escolar por estudiosos. Posteriormente, busca-se delimitar a pesquisa, de modo a realizar um exame sobre violência escolar no Brasil.

A relevância do estudo, também se faz presente quando trata dos impactos da violência nas escolas para indivíduos, bem como quando identifica formas de combate à violência escolar por meio de políticas implementadas no país. Dessa forma, faz a revisão de estudos, com os objetivos de reconhecer a violência escolar, contribuir para o debate acadêmico e auxiliar no combate da violência escolar no Brasil.

Por fim, o estudo apresenta metodologia pautada em uma análise de artigos acadêmicos publicados em revistas, bem como de *sites* de veiculação de notícias e de divulgação de dados, como os formulados pelos Ministérios dos Governos, como Ministério da Educação (MEC) e Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC).

A violência nas escolas

A violência escolar se manifesta de diversas formas na sociedade, possuindo múltiplas tipologias. De acordo com Bernard Charlot, existem três tipos de violência que atingem o ambiente escolar: a violência realizada por meio de desforço físico, como golpes e agressões físicas; a violência marcada pelo aspecto verbal e psicológico exercida por meio de humilhações, xingamentos e má-conduta entre alunos e, por fim, a violência simbólica gerada pela agressão à instituição de ensino

¹²BERNADINO, Julia. Violência escolar provocou pelo menos 47 mortes desde 2001, mostra estudo. *CNN Brasil*, São Paulo, 15 abr. 2025. Atualizado em 30 abr. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil/violencia-escolar-provocou-pelo-menos-47-mortes-desde-2001-mostra-estudo/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

¹³PAULO FREIRE, *A pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

devido à ausência de interesse dos alunos em permanecer na escola, ensejando em um desprazer pelo ambiente escolar.¹⁴

Além disso, a violência escolar pode ser ramificada por meio de uma separação terminológica, sendo dividida em: violência na escola, violência da escola e violência contra a escola. Nessa divisão, identifica-se uma distinção dos agentes e do objeto da violência nos casos fáticos, fazendo com que os meios de combate sejam específicos e distintos.

De modo mais abrangente, a violência na escola é a mais propagada pela mídia, uma vez que está presente no cotidiano escolar e se manifesta por meio de agressão/brigas entre indivíduos, furto contra patrimônio e quebra de materiais. Nesse modo de violência, destaca-se a violência praticada pelos alunos, seja contra outros alunos, contra professores ou até mesmo em face dos demais funcionários das escolas.¹⁵

A violência contra alunos ocorre com frequência e se manifesta através de agressões físicas, verbais e psicológicas, principalmente através do *bullying* e do *cyberbullying*, práticas de humilhação e relações interpessoais baseadas em poder, desejo de humilhação e submissão do outro. Ademais, a violência de estudantes contra os educadores e contra os demais colaboradores do ambiente escolar é marcada por constantes intimidações e ameaças à vida desses trabalhadores, fatores que indicam uma defasagem nas relações interpessoais dos indivíduos violentos, os quais se utilizam do medo e da ameaça para manipular a conduta dos trabalhadores em escolas.

Outrossim, existe a violência da escola. Essa manifestação de violência é considerada como simbólica/invisível e possui caráter estrutural, tendo em vista que essa agressão faz com que os indivíduos controlem as normas de conduta de terceiros, os quais têm o dever de obediência. Essa violência só ocorre pois está legitimada pela sociedade, que desconsidera as desigualdades socioeconômicas existentes entre os alunos fazendo com que o ensino seja considerado excludente, padronizado e controlado. Nessa maneira de controle comportamental, o papel assumido pelos professores é de bilateralidade, uma vez que possuem poder de vigilância sobre os comportamentos em sala, mas estão subordinados a conteúdos, prazos, programas e a superiores que determinam as regras, as quais serão impostas aos alunos.¹⁶

Em vista disso, Pierre Bourdieu atribui a essa violência o conceito de um “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.”¹⁷ Assim, para que haja a disseminação da violência da escola é necessário o consentimento pelo dominado e pelo dominante acerca das regras formuladas, devendo assim, o profissional da educação, em situação de conflito, compreender que o poder imposto e limitado a ele acerca de condutas sociais é arbitrário, não legitimado, havendo espaço para se rebelar contra esse tipo de violência e impor sua autoridade como profissional.¹⁸

Ademais, destaca-se a violência contra a escola. Essa agressão é provocada por meio do sucateamento do ensino e do professor, em razão dos baixos salários, da desvalorização da sociedade em relação a profissão e do ambiente precário de trabalho.¹⁹ Isso ocasiona desânimo, baixa autoestima

¹⁴CHARLOT, Bernard. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Sociologias, Porto Alegre v. 4, n. 8, 2002.

¹⁵RISTUM, Márcia. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (orgs.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora Fiocruz, 2010.

¹⁶BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

¹⁷BOURDIEU, Pierre. *La Domination masculine*. Paris: Éditions du Seuil, 1998. pp. 7–8.

¹⁸RISTUM, Márcia. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (orgs.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora Fiocruz, 2010.

¹⁹BORGES, E. F.; CECÍLIO, S. O trabalho docente no Brasil [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re)democratização. Holos, Natal, v. 5 2018.

e desinteresse na arte de ensinar pelos próprios profissionais do ensino, levando a sociedade a uma defasagem educacional, que se perfaz pela ausência de apoio aos profissionais da educação.

Outrossim, essa agressão se manifesta também através de depredações, roubos e arrombamentos e o tráfico contra o ambiente educacional por terceiros.²⁰ O tráfico de drogas identificou o ambiente escolar como local atrativo para disseminação de sua atividade ilícita. Isso porque em um estado de anomia, em que havia falta de imposição de regras, ausência de integração da escola com a comunidade, perda de corpo docente qualificado para o ensino e não controle de faltas, se tornava mais fácil oferecer uma “oportunidade” de ascensão social mais rápida em relação ao crescimento através dos estudos.

Ainda, na violência contra a escola destaca-se a perda do “capital social” atribuído aos professores, que são desrespeitados, têm suas condutas moldadas pelo medo, e apresentam uma escassez de apoio econômico e de acesso aos bens culturais a esses indivíduos.²¹ Dessa forma, para uma redução dessa manifestação de violência, é necessário o reconhecimento profissional pela sociedade, bem como o aumento salarial, a melhora das condições de trabalho e a reconstrução da função social da educação.²²

Em suma, as manifestações de violência nas escolas ocorrem de maneiras física e simbólica e se mantem, principalmente, em razão da banalização dos atos violentos e da desvalorização do professor, o qual trabalha em péssimas condições de trabalho e se sente desvalorizado e ameaçado, não sendo capaz de transmitir aos alunos o conceito de educação.

A violência nas escolas no Brasil:

A violência nas escolas é um problema social no Brasil.²³ Isso ocorre tendo em vista que o ambiente escolar pode ser visto como um local onde a violência é propagada cotidianamente através de comportamentos antissociais e agressões físicas, verbais e simbólicas entre alunos, professores e funcionários.

Os estudos acerca da violência escolar no Brasil se iniciaram em 1997, sendo realizados pela UNESCO a fim de solucionar questões que envolvem a exclusão social, a família e a educação dos jovens brasileiros. Assim, a pesquisa se voltou para além da violência juvenil, incluindo a intersecção do institucional, do social e do comportamental no estudo.

Nessa perspectiva, foi realizada uma análise do ambiente em torno da escola, constatando-se que as cercanias da escola, desde ponto de ônibus, até a rua em frente ao ambiente escolar é o espaço onde ocorre mais manifestação de violências. Como problemas, verificou-se a precariedade de segurança e insegurança no trânsito, em razão de falta de semáforo e de iluminação; o acesso a bebidas alcoólicas, em decorrência da presença de locais de venda próximos a escola a segurança e o policiamento e a presença de gangues e traficantes. A análise também revelou problemas na estrutura das escolas, as quais estão cercadas por muros e grades e no próprio aluno, que falta as aulas e apresenta conduta de indisciplina.

²⁰RISTUM, Márcia. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (orgs.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora Fiocruz, 2010.

²¹LELIS, Maria da Glória Gohn. *Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 95, 1997.

²²RISTUM, Márcia. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (orgs.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora Fiocruz, 2010.

²³ABRAMOVAY, Miriam; RUA DAS GRAÇAS, Maria. *Violência nas escolas: versão resumida*. Brasília: UNESCO, 2003.

Acerca do funcionamento das escolas, verificou-se a presença de regras internas, que proibiam alunos de realizar certa conduta, mas autorizavam a mesma ação para os funcionários. Como exemplo, a pesquisa trouxe a proibição de fumar. Para alunos, a proibição era imposta, mas não para os funcionários dominantes, os quais a realizavam.

Ainda, acerca do mote, foram examinados os fenômenos da transgressão e da punição. Sob esse ponto de vista, constatou-se que, em sua maioria, as sanções entre alunos e entre alunos e professores ocorreram por meio de uma força arbitrária, fazendo com que no ambiente escolar fosse propagada a violência simbólica (violência da escola). Contudo, apesar da existência de punições formais, verificou-se que muitos indivíduos permanecem impunes devido à inoperância, à omissão da coordenação e à pressão exercida pelos pais.

Já em relação as percepções sobre a escola, o estudo fez uma análise em torno de todos estados do Brasil, identificando-se que as questões mais apontadas pelos alunos foram o ambiente físico, a secretaria e a direção e, por fim, a convivência com os outros alunos.²⁴ A falta de prazer pelo convívio entre os jovens foi relatada por ações como falta de respeito, empatia e solidariedade entre indivíduos da mesma idade, que se veem excluídos do ambiente social. Já para o corpo pedagógico, a razão de uma crise educacional foi indicada por fatores como alunos indisciplinados e desinteressados, carências materiais e humanas e pais desinteressados.

Outro tópico revelado pelos ambientes escolares é a exclusão social. Essa pode ser conceituada como ausência de integração do indivíduo a um grupo²⁵ e ocorre para além de barreiras financeiras, podendo ser limitante a espaços culturais e institucionais, privando o indivíduo excluído do exercício à cidadania. Assim, para os estudantes, da mesma forma que o ambiente de aprendizado é visto como de comunicações sociais, amizade e cidadania, também pode ser considerado um local de dissensão social.

Trazendo uma abordagem mais aprofundada acerca da exclusão social, verifica-se que os padrões de segregação da sociedade envolvem três aspectos. O primeiro é a visão sobre os alunos de escola pública, os quais são vistos como: “despreparados”, “mal-educados”, sendo estigmatizados pela sociedade. Já o segundo é as relações entre alunos com condições socioeconômicas diversas dentro do mesmo local de ensino, permeando-se pela agressividade e conflitos. Por fim, verifica-se uma dissensão encontrada na rede particular de ensino, existente entre alunos com maior e menor poder aquisitivo, tendo em vista que esses se sentem afastados e excluídos do meio social da escola.

A incidência contemporânea da violência nas escolas é elevada. Isso porque, no ano de 2023, o Instituto de Pesquisa Data Senado constatou que a agressão no ambiente escolar tinha atingido sete milhões de brasileiros em relação aos últimos doze meses.²⁶ Outrossim, o relato de violências nas escolas também se deu por meio de denúncias recebidas pelo disque Direitos Humanos (disque 100), revelando maiores números de denúncia nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais acerca da violência emocional, como tortura psíquica, *bullying* e injúria.²⁷

²⁴ABRAMOVAY, Miriam; RUAS DAS GRAÇAS, Maria. *Violência nas escolas. Versão resumida*. UNESCO, 2003.

²⁵ABRAMOVAY, Miriam. et al. *Gangues, galeras, chegados e rappers juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

²⁶SENADO FEDERAL. *Quase 7 milhões de brasileiros sofreram violência no ambiente escolar nos últimos 12 meses*. DataSenado, 3 jul. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=quase-7-milhoes-de-brasileiros-sofreram-violencia-no-ambiente-escolar-nos-ultimos-12-meses>. Acesso em: 25 ago. 2025.

²⁷AGÊNCIA BRASIL. *Violência nas escolas tem aumento de 50 % em 2023*. EBC, 3 nov. 2023. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202311/disque-100-2023-registra-aumento-de-cerca-de-50-para-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 25 ago. 2025.

Dessa forma, verifica-se que a violência nas escolas no Brasil ocorre em índices elevados no Brasil, sendo uma problemática para o país. Ademais, a violência escolar no Brasil pode ser delineada tanto pelo meio externo como interno, sendo manifestada ou recebida por alunos, professores e funcionários, vítimas de um sistema escolar violento, que atua de modo controverso ao proposto por educadores, e, enseja em impactos no próprio indivíduo violento ou violentado.

Os impactos da violência nas escolas na sociedade:

A violência nas escolas pode ensejar fatores negativos para os integrantes do meio ambiente escolar. Isso é visto por meio da análise de pesquisas acerca do mote. Contudo, apesar dos resultados apresentados, importante destacar que os fatores a serem tratados não são determinantes e absolutos, mas hipóteses relevantes trazidas por estudos recentes realizados no país.

Em pesquisa sobre os impactos da violência em escolas públicas, verificou-se que dentre os 119 professores avaliados, 70,13% apresentavam sintomas de exaustão emocional, despersonalização e insatisfação profissional, também chamados de *burnout*.²⁸ O estudo, expôs que fatores como preocupações com a profissão, ante a ausência de reconhecimento, baixos salários e condições precárias, contatos negativos com pais de alunos e ameaças proferidas alunos podem causar estresse ocupacional. Além disso, o estudo realizou análise quantitativa em escolas municipais na região no sudeste do país, revelando que 86% dos docentes sintomáticos de *burnout* também alegam serem vítimas da violência nas escolas, principalmente na modalidade de ameaça, existindo assim, nexos causal entre a violência nas escolas e a saúde psicológica desses profissionais.

Outrossim, pesquisa diversa aprovada em 2021 pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) reiterou essa associação entre violência escolar e problemas de saúde mental em professores. O estudo se ambientou no Município de São Paulo e revelou que 40,86% dos docentes entrevistados apresentavam sintomas do estresse.²⁹ Diante dessa perspectiva, foi realizado um levantamento sobre as possíveis causas do adoecimento mental, em que se identificou que 60% dos professores com grave desgaste emocional também relataram terem sido vítimas de violência nas escolas nos últimos doze meses.

Adicionalmente, o estudo sobre o tema também foi conduzido na região Sul do país, na cidade de Londrina, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Na pesquisa realizada com 804 professores, foi possível identificar que naqueles últimos doze meses, 54% dos docentes relataram ter recebidos insultos de alunos, 17,7% declararam serem vítimas comunicações jocosas de colegas ou superiores e 8,7% relataram ter sofrido violência física no ambiente escolar.³⁰ Ainda, foi verificado que esses os indivíduos que declararam serem vítimas de violência escolar também apresentaram um alto nível exaustão emocional e despersonalização. Além disso, foi percebido que, além do desgaste emocional em razão de ameaças proferidas por alunos, a violência entre alunos provocou uma exaustão psíquica dos docentes, já que dificultava suas atividades em sala de aula, demandado uma energia extra do sujeito professor.

Para os alunos, as consequências negativas são diversas. Uma pesquisa realizada no Estado de São Paulo no ano de 2007 expôs resultados que apontaram uma associação entre violência escolar e baixo desempenho acadêmico dos alunos.³¹ Nesse estudo, inferiu-se que a violência escolar pode contribuir para a evasão escolar e para ausência de concentração nas aulas. Ainda, foi realizado um exame acerca do desempenho do terceiro ano do ensino médio em matemática. Essa análise verificou

²⁸LEVY, G. C. T. M.; NUNES SOBRINHO, F. P.; SOUZA, C. A. A. *Síndrome de Burnout em professores da rede pública*. Produção, v. 19, n. 3, 2009.

²⁹SIMÕES, Elaine Cristina; CARDOSO, Maria Regina Alves. *Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional*. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, 2022.

³⁰OLIVEIRA, L. M. et al. *Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica*. Cadernos de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, 2023.

³¹TEIXEIRA, Evandro Camargos; KASSOUF, Ana Lúcia. *Impacto da violência nas escolas paulistas sobre o desempenho acadêmico dos alunos*. Economia Aplicada, v. 19, n. 2, 2015.

que em ambientes escolares com alto nível de violência, as chances de desempenho dos alunos em matemática foram reduzidas em 0,54%. Essa porcentagem se assimila com outras pesquisas acerca do mote, as quais constataram que a agressão no ambiente escolar diminui o rendimento escolar em 2,5%³², além de que essa pode reduzir a capacidade de empenho em 0,138% em matemática e 0,143% em literatura³³, respectivamente.

Outrossim, pesquisa diversa também fez uma análise acerca da relação entre violência escolar e desempenho escolar de alunos do 9º ano do ensino fundamental, no ano de 2011. O estudo versou sobre o exame de dados divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação básica (SAEB) no ano.³⁴ Os resultados da investigação mostraram semelhanças aos apresentados, já que evidenciaram que a violência escolar impacta em um desempenho eficaz por parte dos alunos. Além disso, restou verificado outros fatores explicativos para o nível de proficiência na matéria de matemática, como aos atributos dos alunos, as relações intrafamiliares e as características das escolas, de modo geral.

Ademais, estudo realizado no estado do Rio Grande Sul, no ano de 2017 corrobora para tese associativa entre ambiente violento e problemas de desenvolvimento escolar.³⁵ Nesse âmbito, a pesquisa procurou conhecer os fatores que potencializavam a ausência de desempenho escolar no Brasil. O produto da análise revelou que o ambiente escolar e o local onde a escola está inserida podem influenciar nos resultados acadêmicos dos alunos. Além disso, ressaltou que a violência escolar pode afetar tanto os níveis de concentração dos estudantes, como a saúde emocional e a autoconfiança dos agressores e dos agredidos nas escolas.

Diante disso, verifica-se que a violência nas escolas pode trazer repercussões negativas para professores e para alunos. Isso porque, tratando-se dos docentes, verificou-se um caráter associativo entre a violência escolar e a doença ocupacional *burnout*, em razão da ausência de reconhecimento profissional, condições precárias de trabalho e demanda de energia para controlar atos violentos manifestados por alunos. Por outro lado, referindo-se aos alunos, foi possível identificar uma relação entre a violência escolar e a diminuição do desempenho acadêmico, principalmente na matéria de matemática. Nessa perspectiva, sustenta-se que o combate à violência escolar é imprescindível para que a escola consiga cumprir com seu papel social.

Medidas de combate à violência nas escolas no país:

Ante os elevados números de violência nas escolas no Brasil nos últimos anos e as suas consequências para o corpo docente e para o próprio estudante, busca-se identificar as políticas recentes implementadas para o combate à violência no país.

Deste modo, verifica-se que no ano de 2015, o estado do Rio Grande do Sul diminuiu a violência escolar em 65%.³⁶ Essa redução, está assimilada pela criação da Comissões Internas de Prevenção e Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE), criada pela lei estadual 14.030/2012.

³²GARVEY, C.; SMITH, M.; SMITH, W. J.; WALKER, M. B. *The interdependence of school outcomes and school and neighborhood crime*. Nebraska: Georgia State University, Department of Economics, 2006. Working Paper.

³³CARROL, Brandon. *The effects of school violence and crime on academic achievement*, Davidson College.

³⁴OLIVEIRA, Victor Rodrigues de; FERREIRA, Diego. *Violência e desempenho dos alunos nas escolas brasileiras: uma análise a partir do SAEB 2011*. Revista Econômica, Niterói, v. 15, n. 1, 2013.

³⁵OLIVEIRA, Jéssica Antunes de; BECKER, Kalinca Léia. *Efeitos da violência escolar e urbana sobre a proficiência dos alunos em escolas públicas no Rio Grande do Sul*. Planejamento e Políticas Públicas, n. 63, 2022.

³⁶BRASIL. Ministério da Educação. *Rio Grande do Sul reduz em 65% a violência nas escolas do estado*. Brasília: MEC, 1º abr. 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/74691-rio-grande-do-sul-reduz-em-65-a-violencia-nas-escolas-do-estado-2>. Acesso em: 25 ago. 2025.

Na comissão, verificou-se que duas mil e quinhentas escolas do estado participaram do projeto, que funcionava realizando o levantamento individualizado dos tipos de violência ocorridos em cada escola, a fim de traçar um mapa, para que a Secretaria Estadual da Educação fosse capaz de identificar os atos violentos e fizesse uma colaboração com organizações, as quais desenvolviam projetos voltados para necessidade de cada instituição escolar. Um exemplo de política implementada contra a violência escolar, conhecida como *bullying*, foi a criação de jogos eletrônicos em que os jovens deveriam desenvolver boas ações para a comunidade e escola que frequentavam.

Assim, comparando os anos de 2017 e 2018, observou-se significativa diminuição de violência nas escolas no estado. No que se diz respeito ao bullying, por exemplo, o número de ocorrências caiu de 2452 em 2017, para 1192 em 2018. Em relação a depredações e vandalismos, foram registradas 869 em 2017, contra 345, no ano seguinte. A prática de racismo também apresentou queda expressiva, saindo de 955 registros em 2017, para 47 em 2018.

Outrossim, foi verificada medida tomada em 2025, pelo Ministério da Educação que criou o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à violência nas Escolas (Snave) que incentiva instituições de ensino e qualifica respostas frente aos tipos de violência escolar.³⁷O Sistema, foi criado pela lei nº 14.643/23 e regulamentado pelo decreto nº 12.006/2024, sendo coordenado em articulação com o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) e o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC).

Além disso, o Ministério criou o Grupo de Trabalho Técnico (GTT) para o enfrentamento ao *bullying*, ao preconceito e à discriminação na educação. Esse grupo é responsável por subsidiar políticas de combate, bem como pesquisas acerca do tema, tendo como finalidade a elaboração de um relatório de recomendações de combate à violência escolar para o próprio Ministério da Educação. A finalidade é capacitar o Estado a implementar políticas públicas voltadas aos diferentes aspectos da violência nas escolas.

Assim, observou-se que iniciativas contemporâneas, como a criação de comissões e de programas que estudam de modo individual a violência no país tem se mostrado mais eficazes, representando alternativas promissoras para o enfrentamento desse problema.

Considerações finais:

A violência nas escolas ocorre de forma cotidiana no Brasil. Diante disso, foi feita uma análise conceitual de violência e de educação, sendo verificada suposta inversão dos valores educacionais no país, já que o sistema educacional é narrativo, não fazendo com que os indivíduos reflitam sobre o ensino e precário, em razão da ausência de reconhecimento profissional e das péssimas condições de trabalho.

Ademais, analisou-se a violência nas escolas, de modo específico, sendo reconhecidas diversas tipologias de violência atribuídas por Bernard Charlot e Pierre Bordieu. Essas formas de violência foram divididas em violência física, verbal, psicológica e a contra as instituições de ensino. A classificação também contemplou as diferentes das condutas e os diversos agente envolvidos no sistema de violência escolar, permitindo a categorização do ato violento em três dimensões: violência na escola, violência da escola e violência contra a escola.

³⁷MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). *MEC implementa ações de enfrentamento à violência nas escolas*. Brasília, DF, 7 abr. 2025. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/mec-implementa-acoes-de-enfrentamento-a-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 25 ago. 2025.

Ainda, verificou-se a ocorrência de violência nas escolas no Brasil. Dessa forma, identificou-se que a violência escolar pode ocasionar consequências negativas tanto para os docentes como para alunos. Em relação aos docentes, verificou-se que a violência no ambiente escolar pode estar relacionada a doenças mentais, tendo em vista que os professores declararam estarem exaustos diante de um sistema violento. Já em relação aos alunos, percebeu-se uma associação entre a violência e ausência de desempenho acadêmico, principalmente na matéria de matemática.

Por fim, foi feita análise sobre a medida eficaz implementada pelo estado do Rio Grande do Sul em 2015, que consistiu na criação de comissão para o estudo da incidência de violência em cada escola. Ainda, foram expostas medidas de combate à violência escolar criadas em 2025 pelo Ministério da Educação, similares às adotadas em 2015, conduta positiva para o enfrentamento da violência escolar nos próximos anos.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA DAS GRAÇAS, Maria. *Violência nas escolas: versão resumida*. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- AGÊNCIA BRASIL. *Violência nas escolas tem aumento de 50 % em 2023*. EBC, 3 nov. 2023. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202311/disque-100-2023-registra-aumento-de-cerca-de-50-para-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- BORGES, E. F.; CECÍLIO, S. O trabalho docente no Brasil [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re)democratização. *Holos*, Natal, v. 5, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. *La domination masculine*. Paris: Éditions du Seuil, 1998. p. 7–8.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre; CHARLOT, Bernard. Escritos de e. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 4, n. 8, 2002. Educação. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 41.
- BRASIL. Ministério da Educação. Rio Grande do Sul reduz em 65% a violência nas escolas do estado. Brasília: MEC, 1º abr. 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/74691-rio-grande-do-sul-reduz-em-65-a-violencia-nas-escolas-do-estado-2>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- CARROL, Brandon. *The effects of school violence and crime on academic achievement*. Davidson College.
- FISCHER, Gustave-Nicolas. *La dynamique du social: violence, pouvoir, changement*. Paris: Dunod, 1992.
- FREIRE, Paulo. *A educação como prática para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- LELIS, Maria da Glória Gohn. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 95, 1997.
- LEVY, G. C. T. M.; NUNES SOBRINHO, F. P.; Souza, C. A. A. Síndrome de Burnout em professores da rede pública. *Produção*, v. 19, n. 3, 2009.
- MC GARVEY, Smith, M.; SMITH, W. J.; WALKER, M. B. The interdependence of school outcomes and school and neighborhood crime. *Working Paper*, Georgia State University, Department of Economics, Nebraska, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). MEC implementa ações de enfrentamento à violência nas escolas. Brasília, DF, 7 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/mec-implementa-acoes-de-enfrentamento-a-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- OLIVEIRA, Jéssica Antunes de; BECKER, Kalinca Léia. Efeitos da violência escolar e urbana sobre a proficiência dos alunos em escolas públicas no Rio Grande do Sul. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 63, 2022.
- OLIVEIRA, L. M. et al. Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. *Cadernos de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, 2023.

- OLIVEIRA, Victor Rodrigues de; FERREIRA, Diego. Violência e desempenho dos alunos nas escolas brasileiras: uma análise a partir do SAEB 2011. *Revista Econômica*, Niterói, v. 15, n. 1, 2013.
- PINHEIRO, Karla Ribel. Violência e poder em Hanna Arendt. *Cadernos Arendt*, Periódicos UFPI, v. 1, n. 1, 2020.
- QUEIROZ, Christina. Violência escolar aumenta nos últimos 10 anos no Brasil. *Revista Pesquisa FAPESP*, SP, 2025.
- RISTUM, Márcia. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (orgs.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora Fiocruz, 2010.
- SENADO FEDERAL. *Quase 7 milhões de brasileiros sofreram violência no ambiente escolar nos últimos 12 meses*. DataSenado, 3 jul. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=quase-7-milhoes-de-brasileiros-sofreram-violencia-no-ambiente-escolar-nos-ultimos-12-meses>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- SIMÕES, Elaine Cristina; CARDOSO, Maria Regina Alves. Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, 2022.
- TEIXEIRA, Evandro Camargos; KASSOUF, Ana Lúcia. Impacto da violência nas escolas paulistas sobre o desempenho acadêmico dos alunos. *Economia Aplicada*, v. 19, n. 2, 2015.
- Enviado em 31/08/2025
Avaliado em 15/10/2025

“DEPOIMENTO INSUSPEITO DE UMA TESTEMUNHA DE VISTA”: O RELATO DE EDGARD ROQUETTE-PINTO SOBRE TRAMANDAÍ, RIO GRANDE DO SUL (1906)

Lilian Oliveira Trevisan Lima³⁸

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar o relato do antropólogo Edgard Roquette-Pinto sobre Tramandaí, no litoral norte do Rio Grande do Sul, no ano de 1906, destacando suas observações sobre as atividades relacionadas ao veraneio e à pesca. A análise busca compreender a Tramandaí no início do século XX: como era o acesso à cidade, quem eram seus habitantes e como eram exercidas suas principais atividades econômicas.

Palavras-Chave: Tramandaí; relato de viagem; Edgard Roquette-Pinto.

Abstract

This article aims to analyze the travel narrative of the anthropologist Edgard Roquette-Pinto about Tramandaí, located on the northern coast of Rio Grande do Sul, in 1906, with particular attention to his observations on activities related to summer leisure and fishing. The analysis seeks to understand Tramandaí in the early twentieth century: how access to the town was organized, who its inhabitants were, and how its main economic activities were carried out.

Keywords: Tramandaí; travel narrative; Edgard Roquette-Pinto.

Introdução

É comum cidades serem associadas a particularidades que as identifiquem, frequentemente tornando-as reconhecidas por tais características. Nesta conjuntura, o município de Tramandaí, situado no litoral norte do Rio Grande do Sul, não foge à regra: designada como "a capital das praias do Rio Grande do Sul", torna-se praticamente impossível abordar a cidade sem fazer menção à sua extensa orla marítima. O município, que abriga uma população residente de 54 mil pessoas, conforme os dados do Censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁹, recebe aproximadamente um milhão de visitantes durante a temporada de verão⁴⁰.

Contudo, apesar dessa relação indubitável entre o município e a praia, segundo Soares⁴¹, “Tramandaí nasceu à beira do rio e não à beira do mar [...]”. Antes de o mar conquistar um espaço de protagonismo no município, o rio Tramandaí já atraía a atenção de pescadores de Laguna, em Santa Catarina, que encontraram ali um novo espaço para sua profissão e se estabeleceram em ranchos à margem do rio ainda no século XIX⁴².

Diante deste contexto, o antropólogo e médico legista brasileiro Edgard Roquette-Pinto visitou Tramandaí durante uma excursão ao litoral e regiões das lagoas do Rio Grande do Sul em 1906. As impressões do autor sobre essa viagem foram registradas em um diário de viagem e, posteriormente, integraram um relatório publicado em 1962. Nas palavras do próprio autor: “Isto

³⁸ Mestre em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1318188903018957>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4283-4102>. E-mail: lilianotl@hotmail.com.

³⁹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tramandaí (RS). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/tramandai.html>. Acesso em: 5 abr. 2025.

⁴⁰ MOURA, Liliane. Tramandaí espera um milhão de visitantes na temporada 2024. Jornal do Comércio, Porto Alegre, 14 dez. 2023. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/jornal-cidades/2023/12/1135301-tramandai-espera-um-milhao-de-visitantes-na-temporada-2024.html>. Acesso em: 5 abr. 2025.

⁴¹ SOARES, Leda Saraiva. Tramandaí – Imbé: 100 anos de história. Porto Alegre: EST edições, 2008. p. 27.

⁴² Ibidem, p. 28.

que se vai ler na primeira parte destas notas, é o depoimento insuspeito de uma testemunha de vista, que se maravilhou naquele recanto do Rio Grande do Sul durante alguns meses a fio”⁴³. Assim, o presente artigo objetiva analisar os discursos sobre esse município descritos pelo autor em seu relatório acerca dessa viagem, concentrando-se tanto na prática do veraneio quanto na atividade pesqueira, mas também considerações sobre o percurso da viagem e como era a pequena vila de Tramandaí nesse período.

Tramandaí, 1906: observações antropológicas de Roquette-Pinto

Em meados de setembro do ano de 1906, Edgard Roquette-Pinto enfrentou uma viagem de 11 dias, partindo do Rio de Janeiro até Porto Alegre. Todavia, essa excursão que fora financiada pelo Museu Nacional, tinha como verdadeiro destino os sambaquis⁴⁴ de Cidreira e outras localidades do litoral norte rio-grandense. O objetivo era realizar uma análise antropológica dessa região que décadas antes já despertava o interesse de pesquisadores como Karl von Koseritz⁴⁵, que em 1884 escrevera que talvez valeria a pena que o Museu Nacional explorasse essa esses sambaquis⁴⁶.

Como era costumeiro no período, Roquette-Pinto manteve um detalhado diário no qual retratava as principais atividades de cada um dos seus deslocamentos. Na etapa anterior da viagem a Tramandaí, primeira cidade litorânea do roteiro do antropólogo, este passou por cidades como Venâncio Aires e Santa Cruz, visitando coleções de colegas de profissão e fazendo considerações sobre aspectos naturais e culturais dessas áreas⁴⁷.

Iniciando, oficialmente, suas anotações sobre Tramandaí, Roquette-Pinto descreveu as adversidades que encontrou ao buscar um meio de transporte entre a capital gaúcha e o litoral:

Para ir da Capital do Estado às costas do Atlântico achei, em começo⁴⁸, grandes dificuldades. Durante o verão a condução para Tramandaí, ponto inicial da minha verdadeira excursão, não é difícil. Tramandaí é mesmo uma das praias de banho mais populares de Porto Alegre. Na ocasião a estação balneária não havia ainda começado e nenhum trânsito era, então, feito seguidamente entre êsses dois pontos. Não havia, na Capital, quem me quisesse alugar os cavalos necessários; e o preço que me pediam por alguns, de que eu precisava, era uma quantia de que eu não dispunha.⁴⁹

Perante a este cenário, apenas aos 23 dias do mês de outubro, após conseguir uma carona em um barco a vapor com um comandante da Marinha Nacional, Roquette-Pinto conseguiu partir de Porto Alegre em direção ao litoral, sendo necessária que essa viagem fosse realizada pela lagoa até Palmares⁵⁰. Para ir de Palmares até Tramandaí, o antropólogo precisou comprar alguns cavalos, partindo por um caminho sem rumo, em razão da ausência de estradas⁵¹. As considerações de Roquette-Pinto acerca desses percalços de viagem são relevantes para a compreensão do isolamento do litoral norte gaúcho em relação ao norte do estado. Embora durante a temporada balneária houvessem serviços de diligência que facilitavam os deslocamentos, a precariedade das estradas seguiu-se por décadas, sendo inclusive pauta de um memorial assinado por moradores e veranistas e

⁴³ ROQUETTE-PINTO, Edgard. Relatório da excursão ao litoral e à região das lagoas do Rio Grande do Sul. In: WITT, Marcos. **Fontes litorâneas: escritos sobre o Litoral Norte do Rio Grande do Sul**. 1. ed. São Leopoldo: Oikos e UNISINOS, 2012. v. 1. p. 99-132. p. 107.

⁴⁴ Sambaquis são sítios arqueológicos pré-históricos situados em toda a costa brasileira.

⁴⁵ Foi um jornalista, escritor e político alemão naturalizado brasileiro, radicado no Rio Grande do Sul.

⁴⁶ VON KOZERITZ, 1884, apud ROQUETTE-PINTO, 2012, p. 102.

⁴⁷ ROQUETTE-PINTO, Edgard. Op. cit.

⁴⁸ Foi feita uma escolha metodológica de manter a grafia original em citações diretas, a fim de respeitar a integridade e fidedignidade dos relatos de Roquette-Pinto.

⁴⁹ Ibidem, p. 103.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Ibidem.

endereçado ao interventor federal General Cordeiro de Farias, no ano de 1942⁵², 36 anos após a viagem do autor.

Quando Roquette-Pinto finalmente adentrou Tramandaí, a atividade que logo lhe chamou atenção e se tornou protagonista de suas anotações foi a pesca do bagre. O autor escreveu que apesar de ser uma vila pitoresca, Tramandaí também era um grande centro de pesca, além de uma estação balneária durante os meses de verão⁵³. O autor ainda destacou que:

A pequena aldeola tem umas 100 casas, tôdas de madeira, cobertas de tiririca-do-brejo (Cyperacea), baixas e originais, onde se aloja uma pequena população de pescadores. Para os banhistas, que chegam em pleno verão, aí existem dois hotéis: ambos construídos segundo a norma das outras casas: paredes de tábuas e tetos de palha.⁵⁴

Acerca de sua hospedagem, Roquette-Pinto narrou que se instalou em um desses dois hotéis, o qual era propriedade de Leonel Pereira de Sousa⁵⁵, que além de hoteleiro também era proprietário do principal estabelecimento de preparo do peixe para a exportação⁵⁶. De acordo com Schossler⁵⁷, esse hotel era denominado como Hotel da Saúde, enquanto o outro empreendimento era o Hotel Sperb, de propriedade de Jorge Eneas Sperb, um imigrante alemão que residia na cidade de São Leopoldo. O nome do Hotel da Saúde fazia uma alusão clara ao objetivo dos primeiros veranistas que se dirigiam a Tramandaí: o tratamento de enfermidades através de banhos de mar. Essa terapia que já havia se consolidado na Europa desde o século XVIII chegou sul do Brasil através de médicos que migraram para o país ou de filhos de famílias imigrantes que foram estudar medicina no continente europeu e logo se popularizou principalmente entre as camadas mais altas da sociedade⁵⁸.

Apesar de Roquette-Pinto não ter se detido à questão hoteleira, outras fontes, como o jornal *Correio do Povo* e a revista *A Gaivota* forneceram algumas informações significativas sobre esses dois estabelecimentos. As fontes demonstram que nas últimas décadas do século XIX e primeiras do XX, o serviço de transporte de Porto Alegre e região para o litoral norte estava diretamente relacionado com os hotéis — sendo na grande maioria das vezes de responsabilidade dos próprios hoteleiros⁵⁹. Somando essa informação ao fato de que esses empreendimentos geralmente funcionavam apenas de dezembro a março⁶⁰, explica-se não apenas o motivo de Roquette-Pinto não ter conseguido com facilidade se locomover para Tramandaí fora da temporada de veraneio, como também a importância dos hotéis para a manutenção dessa atividade.

Retornando aos registros do antropólogo, após descrever sua hospedagem, o relatório do autor concentrou-se na atividade pesqueira, salientando que Tramandaí era basicamente um braço de terra entre a lagoa e o mar e que a pesca e o preparo do bagre eram a ocupação única dos habitantes dessa localidade⁶¹. Conversando com os pescadores, o antropólogo constatou que na lagoa de Tramandaí eram encontradas cinco variedades de bagres que eram pescadas com a utilização de redes e de canoas⁶².

⁵² *A Gaivota*, 1942, p. 5

⁵³ ROQUETTE-PINTO, Edgard. Op. cit.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 107.

⁵⁵ Atualmente, Tramandaí homenageia Leonel Pereira de Souza com uma praça localizada na região central do município, que leva o nome do empresário.

⁵⁶ ROQUETTE-PINTO, Edgard. Op. cit.

⁵⁷ SCHOSSLER, Joana Carolina. “As nossas praias”: os primórdios da vilegiatura marítima no Rio Grande do Sul (1900 – 1950). 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ *Correio do Povo*, 5 de janeiro de 1922, p. 9.

⁶¹ ROQUETTE-PINTO, Edgard. Op. cit.

⁶² *Ibidem*

Ainda que o trabalho de pesca fosse realizado por homens, o autor também se deparou com trabalho feminino e infantil durante o preparo do bagre para a exportação:

Recolhida a rêde são todos os bagres decapitados pelos pescadores e levados ao tendal, onde bandos de raparigas o escalam e salgam, entre risadas e cantigas. O bucho, bexiga e natatória, é entregue aos pequenos, tradicionalmente chamados de guris no Rio Grande do Sul.⁶³

Roquette-Pinto⁶⁴ descreve que o bagre é posto a secar e até cita que fica parecido com o bacalhau, que o Brasil tanto importa e que depois é comprimido em grandes e primitivas prensas de madeira e enfardado para que então fosse encaminhado para a exportação:

Em cada fardo são exportados 75 quilos de bagre; via Pôrto Alegre a mercadoria procura o Rio de Janeiro, onde, muitas vêzes, é vendido como se fôra bacalhau estrangeiro. Para chegar à capital do Estado, levam êstes fardos uma penosa viagem. Depois de alguns dias em carrêtas atingem Palmares, onde esperam logo tempo o vaporzinho que falei no cômeco.⁶⁵

Por fim, ao finalizar suas anotações sobre Tramandaí, antes de seguir sua viagem pelo litoral sul-rio-grandense, o autor enfatiza que acredita que no futuro as lagoas do litoral do Rio Grande do Sul serão “tanques colossais onde a cultura do peixe se fará com imensa vantagem”⁶⁶.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo analisar o relato da viagem de Edgard Roquette-Pinto a Tramandaí, litoral norte do Rio Grande do Sul, no ano de 1906. Acerca dessa tipologia de fonte, Schemes afirma que:

Em primeiro lugar, considera-se que não é possível dissociar o relato e a viagem em si, pois a viagem, entre outros fatores, fornece as condições de produção, ainda que a viagem e o relato tenham sido realizados por pessoas diferentes. Portanto, é necessário apreender as motivações em jogo na realização da viagem, qual sua finalidade. Em diferentes momentos históricos as sociedades planejaram e empreenderam viagens com objetivos, formas de organização e financiamento distintos. Portanto, é necessário situar cada viagem ou conjunto de viagens em sua relação direta com o contexto histórico em que estão inseridas.⁶⁷

Dessa forma, para atingir o objetivo proposto, também foi realizada uma análise da viagem como um todo, para entender suas particularidades e os motivos que levaram o antropólogo até Tramandaí. Assim, o relato analisado permitiu uma compreensão sobre qual era o interesse de estudiosos de instituições como o Museu Nacional sobre o litoral norte gaúcho no início do século XX, como era realizado o deslocamento até essa região e quais eram as dificuldades encontradas pelo caminho, quais eram as principais atividades econômicas que supriam Tramandaí e qual era o perfil dos moradores dessa pequena vila.

⁶³ Ibidem, p. 109.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Ibidem, p. 111.

⁶⁶ Ibidem, p. 111.

⁶⁷ SCHEMES, Elisa Freitas. *A literatura de viagem como gênero literário e como fonte de pesquisa*. Anais do Simpósio da ANPUH, 2019. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945025_8a15aa55798a73051d9738ffe84195f0.pdf. Acesso em: 25 de abr. 2025. p. 1.

Fontes

A Gaivota, 1942⁶⁸.

Correio do Povo, 5 de janeiro de 1922⁶⁹.

ROQUETTE-PINTO, Edgard. Relatório da excursão ao litoral e à região das lagoas do Rio Grande do Sul. In: WITT, Marcos. **Fontes litorâneas**: escritos sobre o Litoral Norte do Rio Grande do Sul. 1. ed. São Leopoldo: Oikos e UNISINOS, 2012. v. 1. p. 99-132.

Referências Bibliográficas

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Tramandaí (RS)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/tramandai.html>. Acesso em: 5 de abr. de 2025.

MOURA, Liliane. Tramandaí espera um milhão de visitantes na temporada 2024. **Jornal do Comércio**, Porto Alegre, 14 dez. 2023. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/jornal-cidades/2023/12/1135301-tramandai-espera-um-milhao-de-visitantes-na-temporada-2024.html>.

Acesso em: 5 de abr. de 2025.

SCHEMES, Elisa Freitas. **A literatura de viagem como gênero literário e como fonte de pesquisa**. Anais do Simpósio da ANPUH, 2019. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945025_8a15aa55798a73051d9738ffe84195f0.pdf. Acesso em: 25 de abr. 2025.

SCHOSSLER, Joana Carolina. **“As nossas praias”: os primórdios da vilegiatura marítima no Rio Grande do Sul (1900 – 1950)**. 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SOARES, Leda Saraiva. **Tramandaí – Imbé: 100 anos de história**. Porto Alegre: EST edições, 2008.

SOARES, Leda Saraiva; PURPER, Sonia. **Tramandaí: terra e gente**. Tramandaí: AGE, 1985.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

⁶⁸ Todos os exemplares foram pesquisados no acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul.

⁶⁹ Todos os exemplares foram pesquisados no acervo do Núcleo de Pesquisa em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

AS AÇÕES AFIRMATIVAS: UMA FORMA DE ENTRAR NA PÓS-GRADUAÇÃO

Livia Siqueira Silva⁷⁰

Resumo

O texto aborda as desigualdades estruturais no Brasil, com foco nas disparidades raciais, sociais, de gênero e deficiência. Analisa o impacto das ações afirmativas, como a Lei de Cotas (2012), no acesso ao ensino superior para grupos marginalizados. A pesquisa de base qualitativa, utiliza o método de revisão bibliográfica, e autobiografia. A partir de um estudo de caso sobre uma discente negra com deficiência visual na pós-graduação, busca entender a influência dessas políticas em sua trajetória acadêmica, a pesquisa abre caminho para uma discussão importante sobre inclusão na pós-graduação *stricto-sensu* que precisa ser socializada.

Palavras-chave: Ações Afirmativas, Desigualdade, Inclusão.

Resumen

El texto aborda las desigualdades estructurales en Brasil, con énfasis en las disparidades raciales, sociales, de género y de discapacidad. Analiza el impacto de las acciones afirmativas, como la Ley de Cuotas (2012), en el acceso a la educación superior de grupos marginados. La investigación cualitativa utiliza el método de revisión bibliográfica y autobiografía. A partir del estudio del caso de una estudiante negra con discapacidad visual en posgrado, busca comprender la influencia de estas políticas en su trayectoria académica. La investigación sienta las bases para una importante discusión sobre la inclusión en los estudios de posgrado *stricto-sensu*, que requiere socialización.

Palabras- clave: Acciones Afirmativas, Desigualdad, Inclusión

Introdução

O Brasil é uma nação diversificada, composta por uma variedade de povos, incluindo indígenas, africanos, europeus e asiáticos. Desde a colonização portuguesa, as interações sociais têm sido marcadas por desigualdades estruturais, onde grupos de ascendência europeia obtiveram vantagens desproporcionais.

Em decorrência desse legado histórico, persistem disparidades significativas baseadas em classe social, raça, deficiência e gênero. A distribuição de oportunidades e encargos sociais é heterogênea, afetando desde indivíduos de alta renda até aqueles em vulnerabilidade socioeconômica, homens e mulheres, pessoas com deficiência e diversos grupos étnico-raciais.

Os dados do Censo de 2022 revelam um aumento significativo na proporção de pessoas pretas e pardas com ensino superior completo entre 2000 e 2022. A proporção de indivíduos pardos com 25 anos ou mais elevou-se de 2,4% para 12,3%, e a da população preta de 2,1% para 11,7%. Em comparação, a população branca apresenta uma taxa de 25,8%. Em 2022, apenas 7% das pessoas com deficiência possuíam ensino superior completo na faixa etária em questão (IBGE, 2022). Para mitigar essa disparidade, o Estado brasileiro implementa políticas públicas, como as ações afirmativas.

As ações afirmativas são políticas sociais implementadas pelo Estado para facilitar o acesso de grupos historicamente marginalizados ao ensino superior, estendendo-se aos programas de pós-graduação para mitigar a sub-representação de minorias, como pessoas pretas, indígenas e pessoas com deficiência.

⁷⁰ PPG - UFF - Universidade Federal Fluminense

As ações afirmativas têm suas origens na década de 1930, quando movimentos sociais, como o movimento negro, reivindicaram políticas de acesso à educação. Essa luta intensificou-se nas décadas seguintes.

A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, estabeleceu a reserva de 50% das vagas em universidades e institutos federais para estudantes de escolas públicas, com cotas baseadas em renda, critérios étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas) e para pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

No âmbito da pós-graduação, a admissão desses grupos socialmente marginalizados ganhou nova orientação com as leis estaduais 6.914/2014 (Rio de Janeiro, 2014) e 6.959/2015 (Rio de Janeiro, 2015). Todavia, estabeleceram que todas as instituições públicas de ensino superior do estado deveriam implementar um sistema de cotas em seus cursos de pós-graduação, especialização e aperfeiçoamento.

No contexto federal, essa política social ganhou força a partir de 2016, quando o Ministério da Educação (MEC), promulgou uma portaria determinando que as instituições federais de ensino superior apresentassem propostas de inclusão de indivíduos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação, sendo que teriam um prazo de 90 dias para organizar.

Fundamentado nos princípios das ações afirmativas, este estudo apresenta a narrativa de uma discente negra com deficiência visual, admitida no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense de Campos dos Goytacazes em 2022 por meio de políticas de ação afirmativa. O objetivo é investigar a influência das ações afirmativas na trajetória acadêmica dessa aluna, bem como os desafios enfrentados e as estratégias de apoio implementadas para garantir sua permanência e sucesso acadêmico.

Esta pesquisa narrativa autobiográfica aborda a experiência individual, com o objetivo de contribuir para a formação de futuros profissionais da educação e de discentes com deficiência que almejam ingressar na pós-graduação. A abordagem é importante para a autora, pois a escrita permite aprofundar o autoconhecimento e aprimorar o desenvolvimento pessoal, ressignificando o passado para construir o futuro.

O trabalho com a pesquisa (auto) biográfica tem se desenvolvido a partir desta densidade indagadora, buscando ouvir, compreender e apreender experiências de vida de uma diversidade de sujeitos implicados em contextos educacionais e sociais. Esta opção epistêmico-metodológica advém justamente da possibilidade de acessar mundos individuais e coletivos, através dos modos próprios como os sujeitos narram e dão sentido a suas experiências (Souza e Meireles, 2018, p. 288).

A metodologia utilizada neste artigo é qualitativa, baseada na narrativa autobiográfica da autora, que se insere no contexto do trabalho acadêmico e utiliza suas vivências para a formação de novos profissionais. A pesquisa inclui revisão bibliográfica de autores e legislações sobre ações afirmativas, além da experiência pessoal da autora.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo adota uma abordagem qualitativa, devido à flexibilidade que essa abordagem oferece ao investigador na aplicação dos métodos. Além disso, a pesquisa se baseia na narrativa autobiográfica, que se distingue pela inserção do autor no contexto do trabalho acadêmico, utilizando suas vivências como subsídio para a formação de novos profissionais. Essa abordagem está alinhada com as ideias de Nascimento (2008), que destaca a importância da narrativa na formação docente:

Ao narrar o vivido, o professor se transforma em objeto de conhecimento tanto para si mesmo quanto para os outros. A narrativa de nossa história pessoal e profissional pode ser compreendida como experiência de formação, e a escrita dessa narrativa pode ajudar a dar novos sentidos à ação docente possibilitando a sua constante (re) significação. O registro escrito da experiência, além de contribuir com a própria formação do professor, contribui, também, com a formação de outros colegas de profissão (Nascimento, 2008, p. 16).

Na construção deste trabalho, utilizou-se também a pesquisa bibliográfica, mediante uma revisão de autores que versam sobre a temática aqui abordada, a análise de legislações pertinentes às ações afirmativas, além da experiência da autora, que se fez presente na elaboração do estudo.

Discussão teórica

Partindo do contexto deste trabalho, que examina as ações afirmativas desde a implementação das cotas em 2012 para o acesso de negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência ao ensino superior e às instituições federais, e considerando a Portaria Normativa nº 13 de 2016, que ampliou essas ações para a pós-graduação, esta discussão teórica tem como objetivo explorar a trajetória de entrada e permanência de um indivíduo negro e com deficiência nesse nível de ensino.

Através de uma narrativa autobiográfica, buscaremos analisar como as ações afirmativas, ao facilitarem o acesso de minorias às instituições de ensino superior e à pós-graduação, levantam a questão dos desafios enfrentados após a admissão. Quais obstáculos e oportunidades se apresentam nesse novo contexto?

Na discussão teórica deste artigo, é fundamental considerar a interseccionalidade de raça, gênero e deficiência na trajetória acadêmica da aluna em questão. Trata-se de uma mulher preta com deficiência adquirida.

Ao adquirir a deficiência, a aluna passou a buscar seus direitos e a concorrer nas ações afirmativas para pessoas com deficiência. Essa mudança permitiu que ela se beneficiasse dessas ações, enfrentando desafios e alcançando conquistas significativas. Portanto, ao analisar a trajetória acadêmica da aluna, é imprescindível considerar a interseccionalidade, pois a mesma pertence a mais de um grupo marginalizado. Como apontam Jasbir Puar (2017) e Nirmala Erevelles (2011), às experiências de indivíduos são moldadas pela intersecção de múltiplas identidades, como raça, gênero e deficiência.

É válido destacar que Puar (2017), destaca como a deficiência é racializada e como o racismo pode levar à debilidade. Enquanto, Erevelles (2011), explora como essas identidades se cruzam, para criar formas únicas de opressão e marginalização. Ao reconhecer essas complexidades, podemos entender melhor os desafios enfrentados pela aluna e valorizar suas conquistas significativas.

A aluna em questão, antes de ser caracterizada como uma pessoa com deficiência, identifica-se como uma mulher negra, cuja trajetória de vida, anterior à manifestação da deficiência, já era marcada por preconceitos e estigmas sociais inerentes à sua condição de mulher negra. Gonzalez (2020) nos diz que:

Quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectivas quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão (Gonzalez, 2020, p.58).

Além de ser excluída às vezes de alguns ambientes devido ao seu tom de pele, muitas vezes sofria com a questão de ser observada a partir da sexualização de seu corpo, processo que muitas mulheres negras passam no Brasil. Em 2009, foi diagnosticada com glaucoma, e em um período inferior a uma década, experimentou a perda progressiva da visão, culminando na cegueira total em 2018.

Durante esse processo gradual de declínio visual, a discente começou a vivenciar os estigmas associados às pessoas com deficiência, decorrentes do preconceito e do capacitismo. Para Sassaki (2014), o capacitismo está focado nas capacidades das pessoas sem deficiências como referência para mostrar as limitações das pessoas com deficiência.

Inserida neste novo contexto dos deficientes ela foi percebendo a padronização imposta pela sociedade que muitas vezes a afastava de determinado ambiente devido às barreiras atitudinais. Após a instalação da cegueira, essa discriminação se intensificou. Contudo, durante a trajetória de perda de visão, a aluna encontrou na graduação em Geografia um espaço de empoderamento e auto descoberta.

Compreendeu-se como uma mulher negra com deficiência, o que lhe permitiu uma melhor compreensão de si mesma, por meio das pesquisas feitas pela mesma na conclusão da sua graduação em licenciatura em geografia, no qual apresentou o trabalho intitulado “UMA ABORDAGEM SOBRE A PERCEPÇÃO DA PAISAGEM PARA ALUNOS CEGOS”, onde abordava como se dava percepção da paisagem para cegos e a partir desta escrita ela passou a compreender melhor a sua deficiência.

Ao considerar que a aluna apresenta uma deficiência visual total, adquirida em decorrência de glaucoma, faz-se imprescindível a implementação de adaptações que assegurem a equiparação de oportunidades no acesso e usufruto do direito à educação. Tais adaptações são necessárias para promover o desenvolvimento acadêmico pleno e igualitário da discente.

A Educação Especial, sob a perspectiva inclusiva, configura-se como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, asseguradas por legislação específica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), em seus artigos 58, 59 e 60, estabelece que esta modalidade de educação deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo currículos, métodos, recursos e organização que atendam às necessidades específicas dos alunos (Brasil, 1996). Tal medida visa assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar destes estudantes.

Subsequentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, sancionada em 6 de julho de 2015, ratifica este direito. O artigo 27 da LBI assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo da vida, de forma a promover o máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades das pessoas com deficiência, em consonância com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Ciente de seus direitos, amparada pela LDB e LBI, a aluna, no ano de 2021, participou de um processo seletivo para o programa de pós-graduação em Geografia da UFF Campos Centro, referente ao ano seguinte. Neste processo, havia ações afirmativas destinadas a pessoas pretas e pessoas com deficiência, e a aluna optou por concorrer na categoria de pessoa com deficiência, sendo aprovada.

Ao ingressar na instituição e realizar sua matrícula, a aluna foi prontamente atendida por profissionais da área de Atendimento Educacional Especializado da instituição. O programa de pós-graduação demonstrou o compromisso de atender às necessidades da aluna, como evidenciado pela realocação das aulas para uma sala no térreo, em vez de no andar superior. Essa medida visou facilitar a mobilidade da aluna, proporcionando maior acessibilidade ao banheiro e ao bebedouro.

A legislação brasileira, notadamente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015), estabelece diretrizes claras para assegurar um sistema educacional inclusivo. Isso implica que as instituições de ensino, em todos os níveis, devem garantir não apenas o acesso, mas também a infraestrutura necessária para a plena participação dos estudantes com deficiência. A LBI reforça a proibição de barreiras arquitetônicas e a necessidade de adaptações razoáveis, visando a autonomia e segurança desses alunos no ambiente escolar, e isto ocorreu na instituição na qual a aluna estava.

Complementarmente, normativas anteriores como a Lei nº 10.098/2000 e o Decreto nº 5.296/2004 já estabeleciam critérios para a promoção da acessibilidade. Essas leis determinam a eliminação de obstáculos em edifícios de uso público, incluindo escolas, e especificam a necessidade de rotas acessíveis, sinalização adequada e adaptação de mobiliário e sanitários, garantindo que a mobilidade seja facilitada em todos os espaços da instituição, desde salas de aula até áreas comuns e de lazer.

Ao longo da jornada acadêmica da aluna, suas aulas foram devidamente acessíveis. Os docentes demonstraram diligência em fornecer materiais acessíveis, e bolsistas prestaram apoio na acessibilização de recursos. No ambiente de sala de aula, além do corpo docente, os discentes também se mostraram prestativos, auxiliando-a na locomoção e na compreensão de conteúdos. A aluna não enfrentou obstáculos significativos nesse aspecto.

Ao ingressar no programa de mestrado, a aluna não possuía o domínio das tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela para computador, como o NVDA. As tecnologias assistivas são ferramentas presentes no cotidiano das pessoas com deficiência, algumas vezes passando despercebidas, enquanto outras causam impacto devido à tecnologia que apresentam. Manzini (2005) destaca que até mesmo uma bengala utilizada por nossos avós pode ser considerada uma tecnologia assistiva.

A discente ingressou no mestrado sem ter concluído a reabilitação de forma adequada, uma vez que o início da reabilitação coincidiu com o advento da pandemia, o que prejudicou seu desenvolvimento. Para que a aluna dominasse as tecnologias assistivas, seria necessária a reabilitação. Consequentemente, seus estudos ficaram restritos ao uso de dispositivos móveis e ao auxílio de um bolsista.

À medida que avançava para a etapa final do mestrado, a aluna começou a utilizar o computador para a elaboração de sua dissertação e outras atividades inerentes ao programa. A pesquisa dissertativa, intitulada “A DIDÁTICA MULTISSENSORIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO ENSINO DE DEFICIENTES VISUAIS”, abordou o uso da didática multis sensorial no ensino de geografia. Por meio dessa investigação, a aluna buscou compreender-se melhor como pessoa com deficiência e aprimorar seu desenvolvimento acadêmico, inserindo-se na pesquisa por meio da trajetória de sua vida e de suas vivências antes e após a deficiência. Isso se alinha com a perspectiva de Nova (1995), que destaca a frequente inserção do pessoal no profissional, dada a intrínseca relação entre ambos.

Considerações finais

As políticas públicas são essenciais para o desenvolvimento da sociedade. A criação das ações afirmativas representou um marco importante para a inserção de indivíduos que, muitas vezes, enfrentam barreiras para acessar o Ensino Superior. Especificamente, tais instrumentos para pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto-sensu* são cruciais para que este público possa se inserir cada vez mais no ambiente acadêmico. Para que essa inserção ocorra efetivamente, é necessária a atuação e o suporte da área educacional.

Através da narrativa da autora, observamos que ela obteve os apoios necessários para seu desenvolvimento no mestrado. A assistência fornecida pela instituição demonstra o compromisso desta com os alunos com deficiência. todavia, os docentes da instituição também se mostraram abertos à inclusão.

A abordagem da narrativa autobiográfica foi de fato muito importante nesta pesquisa, pois permitiu à autora ressignificar suas experiências e, com isso, evoluir como profissional da educação e pesquisadora no mundo acadêmico. Este estudo reforça, portanto, a necessidade de um olhar mais atento e contínuo sobre as condições de acesso, permanência e desenvolvimento de estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto-sensu*, bem como o potencial transformador da pesquisa autobiográfica nesse processo.

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5. Disponível em: link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 16 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Seção 1, p. 2. Disponível em: link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 16 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: [URL do Planalto]. Acesso em: 22 maio. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Edição extra A. Disponível em: link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13**, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº 90, 12 de maio de 2016. Seção 1, p. 47.
- EREVELLES, Nirmala. **Disability and Difference in Global Contexts: Enabling a Transformative Body Politic.** New York: Palgrave Macmillan, 2011.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Organização de: Flávia Rios e Márcia Lima.
- IBGE. **Censo Demográfico 2022.** Agência de Notícias IBGE, 2023. Disponível em: link: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317->

peessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda. Acesso em: 15 de maio de 2025.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: Panorama do Censo.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. Disponível em: link: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas.** Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

NASCIMENTO, Jussara C. Professoras alfabetizadoras: as narrativas (auto) biográficas entrelaçando fios da formação. **Dissertação de mestrado.** Rio de Janeiro: UNIRIO. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PUAR, Jasbir K. The Right to Maim: Debility, Capacity, Disability. Durham: Duke University Press, 2017.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 6.914, de 09 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre o sistema de cotas para ingresso nos cursos de pós-graduação nas universidades estaduais. Diário Oficial do Estado [do Rio de Janeiro], Rio de Janeiro, RJ, 10 dez. 2014. Disponível em: link: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/209682765896fa9e83257d890060356d?OpenDocument>. Acesso em: 16 abr. 2025.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 6.959, de 14 de janeiro de 2015.** Altera a redação do artigo 1º da Lei nº 4.531, de 31 de março de 2005, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado [do Rio de Janeiro], Rio de Janeiro, RJ, 15 jan. 2015.

SASAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SOUZA, V. C. de; MEIRELLES, H. A. **Informática na educação: projetos e relatos de experiências.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO ENEM: UMA PERSPECTIVA BASEADA EM VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS E APRENDIZAGEM DE MÁQUINA⁷¹

Marcelo de Souza⁷²
Mateus Gabardo Lemos⁷³

Resumo

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma das principais formas de acesso ao Ensino Superior no país. O exame também fornece um diagnóstico da qualidade da educação entre os estudantes brasileiros. Este trabalho explora técnicas de aprendizagem de máquina para prever o desempenho dos estudantes no exame com base dos seus dados socioeconômicos. Em particular, são explorados modelos de random forest para a classificação dos estudantes, os quais apresentaram acurácia média acima dos 90%. Além disso, são analisadas as variáveis socioeconômicas mais importantes para esses modelos e sua relação com o desempenho dos estudantes. Tais resultados contribuem para um melhor entendimento da educação básica, permitindo tomar decisões mais acertadas para o desenvolvimento de políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: microdados do Enem, random forest, aprendizagem de máquina.

Abstract

The National High School Exam (Enem) is one of the main pathways to higher education in Brazil. The exam also provides an assessment of the quality of education among Brazilian students. This study explores machine learning techniques to predict student performance on the exam based on their socioeconomic data. In particular, we used random forest models for student classification, achieving an average accuracy of over 90%. Additionally, we analyze the most important socioeconomic variables for these models and their relationship with student performance. These results contribute to a better understanding of basic education, enabling more informed decision-making for the development of public policies aimed at improving the quality of education.

Keywords: Enem data, random forest, machine learning.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova realizada pelo Ministério da Educação para avaliar o desempenho escolar de estudantes concluintes da educação básica. Desde 2009, a nota do Enem passou a ser usada para acessar o Sistema de Seleção Unificada (SISU)¹ e o Programa Universidade para Todos (Prouni)². Os participantes do Enem também podem pleitar financiamento estudantil em programas governamentais, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)³.

O Ministério da Educação (2023) disponibiliza os microdados do Enem, com várias informações reunidas em uma plataforma Web aberta ao público geral⁴. Através desses dados, é possível analisar indicadores nacionais dos candidatos do exame. Há quatro áreas de conhecimento a serem examinadas: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias. Os candidatos são avaliados através de 45 questões de cada área, além de uma redação dissertativa-argumentativa, elaborada a partir de uma situação-problema apresentada.

⁷¹ Os autores agradecem o suporte financeiro recebido da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC; TO2023TR246).

⁷² Professor Adjunto do Departamento de Engenharia de Software da Universidade do Estado de Santa Catarina. Possui mestrado e doutorado em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

⁷³ Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC

Os microdados do Enem são ricos em informações. Além das respostas às questões e do desempenho dos candidatos, são apresentados dados socioeconômicos, obtidos pelo preenchimento de um questionário na ficha de inscrição. Esses dados têm grande valor informativo, pois podem revelar padrões e tendências que ajudam a compreender os fatores que afetam o desempenho dos candidatos. No entanto, grande parte deste potencial informativo permanece inexplorado, limitando as possibilidades de examinar a relação entre o desempenho e o contexto socioeconômico dos candidatos. Uma análise aprofundada pode revelar a influência de alguns fatores no desempenho do candidato, como a renda familiar, a escolaridade dos pais e o acesso a recursos educacionais.

Este trabalho apresenta um estudo do desempenho dos candidatos do Enem com base nos seus dados socioeconômicos. A pesquisa explora modelos de aprendizagem de máquina para predição do desempenho dos candidatos, permitindo não só prever candidatos com alto ou baixo desempenhos, mas identificar as variáveis socioeconômicas associadas a esses resultados. Em particular, são explorados modelos de random forest, que se mostraram eficazes para a tarefa de interesse, atingindo valores superiores a 90% para diversas medidas de desempenho, como acurácia, precisão e recall.

A relevância deste estudo está em fornecer uma compreensão mais profunda dos fatores socioeconômicos que impactam no desempenho dos candidatos no Enem. São fornecidas ferramentas capazes de identificar tendências e padrões nesses variáveis, e sua relação com as notas obtidas. Tais achados têm o potencial de contribuir com políticas educacionais mais eficientes e inclusivas. Ao identificar os fatores que mais influenciam no desempenho nas provas, é possível direcionar esforços para mitigar desigualdades, promovendo iniciativas que potencializem o sucesso dos estudantes de diferentes contextos socioeconômicos. A solução proposta responde a uma demanda educacional e social, contribuindo para um cenário de maior igualdade na educação brasileira.

Métodos

O trabalho se divide em quatro etapas. A primeira consiste na coleta dos dados e sua análise inicial, com o objetivo de entender as informações disponíveis e sua estrutura. Na segunda etapa, são conduzidas tarefas de pré-processamento dos dados, de modo a prepará-los para a aplicação de modelos preditivos. São criadas novas variáveis com informações de interesse, enquanto outras variáveis são transformadas. A terceira etapa consiste na construção e avaliação dos modelos preditivos. Finalmente, a última etapa explora os modelos construídos, extraindo as variáveis de maior importância, i.e. aquelas com maior contribuição para a predição. A partir desses resultados, é realizada uma análise exploratória dos dados, identificando a relação entre as variáveis e o desempenho dos candidatos.

Coleta e pré-processamento dos dados

Foram coletados dados da edição de 2023 do Enem realizado no estado de Santa Catarina. Esses dados foram divididos em três grupos: (i) dados gerais do candidato; (ii) desempenho do candidato; (iii) dados socioeconômicos. Os dados gerais do candidato são faixa etária, gênero, estado civil, nacionalidade, situação de conclusão do Ensino Médio (concluído, conclusão prevista para o ano atual, conclusão prevista para após o ano atual ou não concluído nem cursando), ano de conclusão do Ensino Médio, tipo de escola do Ensino Médio (pública ou privada), tipo de ensino do Ensino Médio (regular ou especial) e treineiro (sim ou não). Também são incluídos nesse grupo os dados relacionados ao exame prestado, com o município e o estado de realização da prova. Os dados de desempenho do candidato são as cinco notas obtidas por ele, i.e. as notas em cada uma das quatro áreas (Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Matemática) e na redação.

Os dados socioeconômicos são compostos pelas respostas do candidato a um questionário aplicado no momento da inscrição no Enem. Detalhes das questões são apresentados na Tabela 1. Esse grupo reúne dados sobre o grau de instrução e a ocupação dos pais ou responsáveis do candidato, o tamanho da família e a renda familiar, bem como dados relacionados à estrutura da residência e ao acesso do candidato a recursos, como carro, computador e Internet. O uso dessas informações para prever o desempenho do candidato é relevante, dado que a situação socioeconômica pode interferir no desempenho dos estudantes no exame.

Tabela 1. Dados socioeconômicos oriundos do questionário com os candidatos.

Questão	Descrição
Q01	Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?
Q02	Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?
Q03	Qual a ocupação do seu pai ou do homem responsável por você?
Q04	Qual a ocupação da sua mãe ou da mulher responsável por você?
Q05	Incluindo você, quantas pessoas moram atualmente em sua residência?
Q06	Qual é a renda mensal de sua família?
Q07	Em sua residência trabalha empregado(a) doméstico(a)?
Q08	Na sua residência tem banheiro?
Q09	Na sua residência tem quartos para dormir?
Q10	Na sua residência tem carro?
Q11	Na sua residência tem motocicleta?
Q12	Na sua residência tem geladeira?
Q13	Na sua residência tem freezer (independente ou segunda porta da geladeira)?
Q14	Na sua residência tem máquina de lavar roupa?
Q15	Na sua residência tem máquina de secar roupa?
Q16	Na sua residência tem forno micro-ondas?
Q17	Na sua residência tem máquina de lavar louça?
Q18	Na sua residência tem aspirador de pó?
Q19	Na sua residência tem televisão em cores?
Q20	Na sua residência tem aparelho de DVD?
Q21	Na sua residência tem TV por assinatura?
Q22	Na sua residência tem telefone celular?
Q23	Na sua residência tem telefone fixo?
Q24	Na sua residência tem computador?
Q25	Na sua residência tem acesso à Internet?

Algumas variáveis relacionadas ao questionário socioeconômico foram ajustadas para converter alternativas categóricas ou alfanuméricas em valores numéricos representativos. Por exemplo, na variável de faixa etária idade, o ajuste atribui o valor máximo da faixa etária selecionada para validação. Da mesma forma, na variável que indica a faixa de renda familiar, é utilizado o valor máximo da faixa declarada. Esse procedimento também é aplicado em questões relacionadas à quantidade de itens que a família possui em casa, garantindo uma representação numérica consistente dos dados.

Para questões cujas respostas não representam valores numéricos específicos, como gênero, estado civil ou perguntas com respostas do tipo sim ou não, aplica-se a técnica de One Hot Encoding (Seger, 2018). Esse método converte cada alternativa em uma variável binária, atribuindo os valores 0 e 1 para indicar se uma opção foi selecionada ou não, respectivamente. Isso permite que variáveis categóricas sejam representadas de forma compatível com os algoritmos de aprendizagem de máquina. Finalmente, variáveis numéricas foram normalizadas, de tal forma que seus valores tenham média igual a 0 e desvio padrão igual a 1.

Além disso, foram criadas novas variáveis associadas a cada prova e à redação. Essa variável indica se o candidato obteve alto desempenho, baixo desempenho ou desempenho regular para aquela nota. O alto desempenho é conferido aos candidatos com nota entre as 10% melhores. O baixo desempenho é conferido aos candidatos com nota entre as 10% piores. Os demais candidatos são considerados de desempenho regular.

No cenário proposto, existe um desbalanceamento natural das classes, pois a maioria dos candidatos apresentam desempenho regular. Essa situação pode introduzir vieses nos modelos preditivos, que podem favorecer a predição de desempenho regular em detrimento dos demais, pelo simples fato de ser a classe mais frequente no conjunto de dados. Para tratar esse problema, foram aplicadas técnicas de rebalanceamento de dados (He e Garcia, 2009; Krawczyk, 2016). Para tanto, foi adotado o método SMOTE (Chawla et al., 2002; Fernández et al., 2018), que cria novas amostras das classes menos frequentes (classes minoritárias), garantindo que a base de dados contenha o mesmo número de exemplos para todas as classes.

Construção e avaliação dos modelos preditivos

Este trabalho trata da predição do desempenho do candidato de forma independente para cada nota, isto é, prediz o desempenho específico em cada prova e na redação. Neste sentido, foram criados diferentes modelos de classificação. Para cada nota, há um modelo que classifica o candidato como alto desempenho ou não, e um segundo modelo que classifica o candidato como baixo desempenho ou não. Como existem cinco notas, foram construídos dez modelos de classificação. Todos os modelos são baseados em random forest (Breiman, 2001). Esses modelos usam os dados socioeconômicos e de desempenho, excluindo os dados gerais do candidato e local de prova.

Para a construção desses modelos, os dados foram divididos nos conjuntos de treinamento e teste, contendo dois terços e um terço dos dados, respectivamente. O conjunto de treinamento é usado para a construção dos modelos. Nesse processo, é feito o ajuste dos hiperparâmetros dos modelos de random forest, usando o algoritmo de busca aleatória (Bergstra e Bengio, 2012) com validação cruzada com cinco partições. Os hiperparâmetros ajustados foram o número de árvores (com possíveis valores {50, 100, 150, 200}), profundidade máxima das árvores (com possíveis valores {0, 10, 20, 30}), número mínimo de amostras para dividir um nó (com possíveis valores {2, 5, 10}), número mínimo de amostras para formar uma folha (com possíveis valores {1, 2, 4}) e amostragem com reposição (com possíveis valores {verdadeiro, falso}). Ao final desse processo, é selecionado o modelo que apresentou a melhor acurácia. Esse modelo é então avaliado no conjunto de teste, medindo seu desempenho final.

Análise das variáveis mais importantes

Uma vez construídos e validados os modelos preditivos, eles fornecem informações relevantes sobre a tarefa de interesse e o conjunto de dados. Para avaliar as variáveis mais relevantes para classificar o desempenho do candidato (ou seja, se ele possui desempenho alto, baixo ou regular), as dez variáveis mais importantes de cada modelo são identificadas. Os modelos de random forest calculam a importância de cada variável para o modelo pela sua capacidade de discriminar os dados. Para definir a importância geral de uma variável, é calculada a média da sua importância para os dez modelos construídos.

Para verificar a relação entre as variáveis identificadas como mais importantes e o desempenho dos candidatos, foram geradas visualizações dos dados, mostrando o percentual de candidatos com desempenho alto, baixo e regular para os diferentes valores possíveis dessas variáveis. Dessa forma, é possível identificar relações entre a variável socioeconômica e o desempenho médio dos candidatos, e.g. a influência do grau de instrução dos pais nas notas obtidas pelo candidato.

Resultados e discussão

Os modelos que predizem **alto desempenho** foram avaliados para cada nota. Ou seja, para prever se candidatos apresentam alto desempenho em cada uma das provas e na redação. Os resultados foram avaliados analisando métricas de acurácia, precisão, recall e F1-score. A Tabela 2 mostra o desempenho preditivo desses modelos. Pode-se observar que os valores de precisão estão entre 96% e 98%, demonstrando que a maior parte das amostras cuja predição foi positiva (isto é, cuja predição indica alto desempenho) é, de fato, positiva. Logo, entre 2% e 4% de amostras com essa classificação se tratam de falsos positivos. Para os valores de recall, a avaliação indica que o modelo conseguiu identificar entre 92% e 93% das amostras positivas. Finalmente, um valor entre 94% e 95% para a métrica F1-score, tanto para o alto desempenho quanto para o não alto desempenho mostra um equilíbrio adequado entre precisão e recall. Com a acurácia dos modelos entre 94% e 95%, o modelo se mostra eficaz em prever candidatos com alto desempenho.

Tabela 2. Avaliação dos modelos preditivos de alto desempenho.

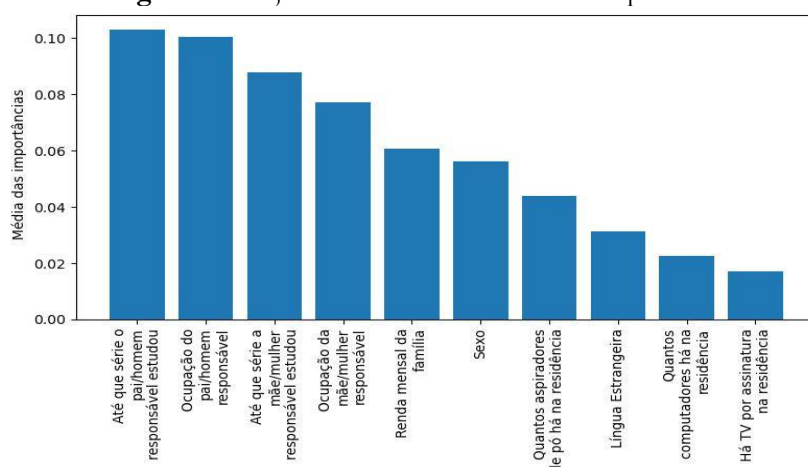
Prova	Alto desempenho			Não alto desempenho			Acurácia
	Precisão	Recall	F1-score	Precisão	Recall	F1-score	
Ciências da Natureza	0,96	0,93	0,94	0,93	0,97	0,95	0,95
Ciências Humanas	0,97	0,92	0,94	0,92	0,97	0,95	0,95
Linguagens e Códigos	0,97	0,92	0,94	0,92	0,97	0,94	0,94
Matemática	0,97	0,93	0,95	0,93	0,97	0,95	0,95
Redação	0,98	0,92	0,95	0,92	0,98	0,95	0,95

Tabela 3. Avaliação dos modelos preditivos de baixo desempenho.

Prova	Baixo desempenho			Não baixo desempenho			Acurácia
	Precisão	Recall	F1-score	Precisão	Recall	F1-score	
Ciências da	0,98	0,90	0,94	0,91	0,99	0,94	0,95
Ciências Humanas	0,98	0,91	0,94	0,91	0,98	0,94	0,95
Linguagens e	0,99	0,91	0,94	0,91	0,99	0,95	0,95
Matemática	0,98	0,91	0,94	0,91	0,98	0,95	0,94
Redação	0,98	0,89	0,94	0,90	0,99	0,94	0,94

Os resultados do modelo para predição de baixo desempenho são apresentados na Tabela 3. De modo similar, esses modelos se mostraram eficazes na tarefa proposta, com desempenho preditivo satisfatório. A precisão varia entre 98% e 99%, indicando que a maioria das amostras identificadas como positivas realmente correspondem a candidatos de baixo desempenho, com uma margem de apenas 1% a 2% de falsos positivos. Já o recall, situado entre 89% e 91%, revela que o modelo foi capaz de capturar a maioria das amostras positivas, identificando com sucesso candidatos de baixo desempenho. Um recall menor que o modelo de predição de alto desempenho indica que o modelo apresentou maior taxa de falsos positivos.

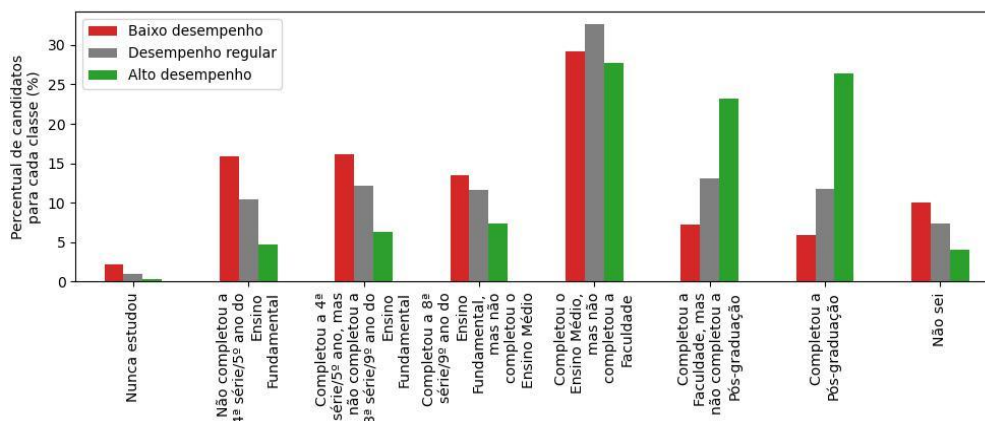
Figura 1. Conjunto das dez variáveis mais importantes do estudo



Para o F1-score os valores estão entre 94% e 95% tanto para o baixo desempenho quanto para o não baixo desempenho, demonstrando um equilíbrio satisfatório entre precisão e recall. Por fim, a acurácia geral do modelo, também entre 94% e 95%, reforça sua capacidade de prever com confiabilidade candidatos com baixo desempenho, consolidando-o como uma ferramenta eficaz para essa tarefa.

As dez variáveis com maior importância média são apresentadas na Figura 1, juntamente com seu valor de importância. Pode-se perceber que as variáveis mais importantes para os modelos construídos são aquelas relacionadas ao grau de instrução e ocupação dos pais do candidato, bem como à renda mensal da família (o que corresponde às cinco variáveis mais importantes). Esses achados sugerem que esses fatores possuem maior correlação com o desempenho final do estudante no Enem, que será analisada nas próximas análises.

Figura 2. Desempenho dos candidatos em função do grau de instrução do pai; prova de ciências humanas.



A Figura 2 apresenta a comparação entre o desempenho apresentado pelos candidatos na prova de ciências humanas e o valor da variável que representa o grau de instrução do pai (variável apontada como mais importante para predição do desempenho dos candidatos). Pode-se observar que para menores graus de instrução do pai, o percentual de candidatos de baixo desempenho tende a ser maior. Para graus de instrução maiores, como ensino superior ou pós-graduação completos, o percentual de candidatos com alto desempenho tende a ser maior. Esses resultados sugerem que o desempenho do candidato é influenciado pelo nível de formação do pai.

Figura 3. Desempenho dos candidatos em função da ocupação do pai; prova de ciências da natureza.

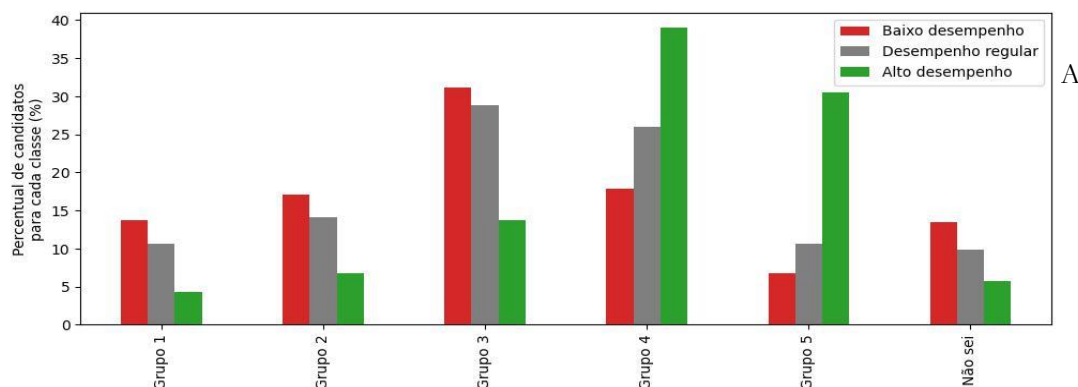
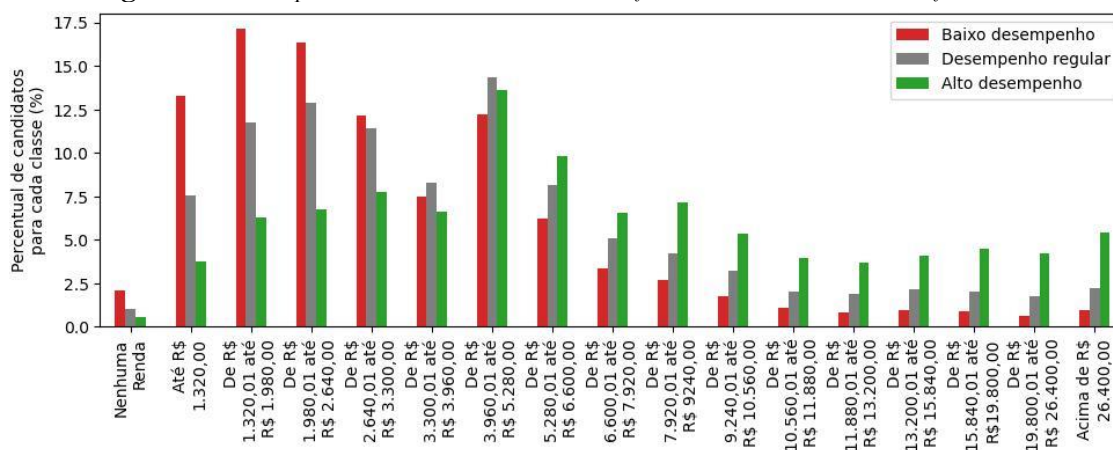


Figura 3 compara o desempenho dos candidatos na prova de ciências da natureza com a ocupação do pai. Essa variável agrupa as respostas em cinco grupos. Apesar de um grupo não representar que o pai ou responsável tem maior estudo ou maior renda, os grupos estão divididos onde o grupo 1 inicia com funções mais operacionais e braçais (e.g. lavrador, agricultor, pescador), e o grupo 5 com atividades mais estratégicas ou de liderança (e.g. médico, engenheiro, diretor de empresa).

Pela análise da Figura 3, percebe-se que candidatos cuja ocupação do pai se enquadra nos grupos 1 a 3 tendem a apresentar maiores percentuais para a classe de baixo desempenho. Quando a ocupação do pai está nos grupos 4 ou 5, os candidatos tendem a ser classificados como alto desempenho. Ou seja, ocupações do pai relacionadas a (potenciais) maiores experiência, nível de formação ou renda estão associadas a melhores desempenhos médios do candidato. A relação entre o grau de instrução e ocupação da mãe e o desempenho do candidato apresenta comportamento similar, porém com menor intensidade em comparação com as variáveis associadas ao pai.

Figura 4. Desempenho dos candidatos em função da renda familiar; redação



Finalmente, a Figura 4 mostra a relação entre a renda familiar dos candidatos e seu desempenho na redação. Percebe-se que as distribuições dos percentuais de candidatos com baixo e alto desempenhos se aproximam de distribuições normais. No entanto, a média é menor para o grupo de candidatos de baixo desempenho, em relação ao grupo de candidatos de alto desempenho. Ou seja, baixo desempenho está associado a menores valores de renda, enquanto alto desempenho está associado a maiores valores de renda.

Considerações finais

Este trabalho explora técnicas de ciência de dados e aprendizagem de máquina para estudar o desempenho dos estudantes no Enem, e sua relação com os dados socioeconômicos desses estudantes. São construídos modelos baseados em random forest para classificar o desempenho dos estudantes em alto, baixo ou regular, conforme os dados socioeconômicos apresentados. Esses modelos se mostraram eficazes para essa tarefa preditiva, apresentando valores de acurácia, precisão, recall e F1-score superiores a 90%, o que indica um desempenho preditivo satisfatório. Esses resultados são consistentes na predição dos desempenhos dos estudantes para as diferentes provas que compõem o Enem, bem como para a redação.

Os modelos construídos foram explorados mais a fundo e identificadas suas variáveis mais importantes, i.e. aquelas que melhor explicam as predições realizadas. O desempenho dos estudantes foi analisado em função das cinco variáveis mais importantes. Foi possível perceber que o desempenho dos estudantes tende a ser melhor quando o grau de instrução dos seus pais é maior, quando a ocupação dos seus pais está associada a atividades mais estratégicas ou de liderança e, finalmente, quando sua renda familiar é maior.

Esses achados configuram uma contribuição interessante, pois destacam a relevância dos fatores socioeconômicos no desempenho educacional, oferecendo diretrizes para a formulação de políticas públicas e estratégias pedagógicas para melhoria da educação. É importante identificar variáveis que impactam o desempenho acadêmico, como renda familiar, ocupação e grau de instrução

dos pais, pois auxilia no planejamento de intervenções direcionadas a mitigar desigualdades e promover equidade educacional. Além disso, os resultados reforçam o papel da análise preditiva como uma ferramenta para compreender dinâmicas sociais complexas, auxiliando gestores e educadores na tomada de decisões baseadas em dados.

Este estudo pode ser estendido em diferentes direções, das quais destacam-se duas. Em primeiro lugar, outras variáveis presentes nos microdados do Enem podem ser incorporadas na construção dos modelos e, por consequência, na predição do desempenho dos estudantes. Por exemplo, o tipo de escola (pública ou privada) onde o estudante concluiu o Ensino Médio ou o ano de conclusão. Em segundo lugar, uma investigação mais aprofundada da influência das variáveis analisadas no desempenho do candidato pode fornecer um entendimento mais adequado da situação educacional do país. Por exemplo, o maior grau de instrução dos pais influencia o desempenho do estudante porque ele se espelha na trajetória acadêmica dos pais, ou porque pais com maior grau de instrução tendem a exigir maior esforço dos filhos nos estudos?

Referências

- BERGSTRA, J.; BENGIO, Y. Random search for hyper-parameter optimization. *Journal of Machine Learning Research*, v. 13, n. 2, 2012.
- BREIMAN, L. Random forests. *Machine Learning*, Springer, v. 45, p. 5–32, 2001.
- CHAWLA, N. V.; BOWYER, K. W.; HALL, L. O.; KEGELMEYER, W. P. SMOTE: Synthetic minority over-sampling technique. *Journal of Artificial Intelligence Research*, v. 16, p. 321–357, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>>. Acesso em: 18 set. 2023.
- SEGER, C. An investigation of categorical variable encoding techniques in machine learning: binary versus one-hot and feature hashing. Dissertation, 2018.
- HE, H.; GARCIA, E. A.. Learning from imbalanced data. *IEEE Transactions on knowledge and data engineering*, 21(9), 1263-1284, 2009.
- KRAWCZYK, B. Learning from imbalanced data: open challenges and future directions. *Progress in Artificial Intelligence*, 5(4), 221-232, 2016.
- FERNÁNDEZ, A.; GARCIA, S.; HERRERA, F.; CHAWLA, N. V. SMOTE for learning from imbalanced data: Progress and challenges, marking the 15-year anniversary. *Journal of Artificial Intelligence Research*, 61, 863-905, 2018.
- Enviado em 31/08/2025
- Avaliado em 15/10/2025

A CARTOGRAFIA, O LUGAR E OS ESPAÇOS VIVIDOS: O USO DE MAQUETES NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CEM 01 DE PLANALTINA (DF)

Marcos Vinicius Santos Dourado⁷⁴

Resumo

Em um momento da educação de busca de alternativas práticas para o ensino esse trabalho tem por objetivo desenvolver uma prática de ensino de cartografia com ênfase no conceito de escala baseado em maquetes. Os caminhos metodológicos permeiam a pesquisa-ação e teve como resultado um amplo trabalho em equipe com desenvolvimento das maquetes de forma coletiva e colaborativa entre os estudantes que demonstraram ter aprendido o conceito de escala de uma forma satisfatória e comprovando que quando buscamos alternativas diversificadas para o trabalho pedagógico em sala de aula o resultado é positivo e motivador para o bom andamento das aulas.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Práticas, Geografia Escolar.

Abstract At a time when education is seeking practical alternatives for teaching, this work aims to develop a cartography teaching practice with an emphasis on the concept of scale based on models. The methodological approaches permeate action research and resulted in extensive teamwork, with the development of models collectively and collaboratively among students. Students demonstrated satisfactory learning of the concept of scale, demonstrating that when we seek diverse alternatives for pedagogical work in the classroom, the results are positive and motivating for the smooth running of classes.

Keywords: Learning, Practices, School Geography.

Introdução

Tendo em vista o desafio de se buscar novos caminhos para o ensino da Geografia no âmbito da educação formal, esse projeto tem como objetivo desenvolver as competências e habilidades inerentes ao tema da cartografia no ensino médio por meio do desenvolvimento de mapas mentais. Para tanto, optou-se pela metodologia qualitativa através dos caminhos da pesquisa-ação. Para a definição do escopo foi utilizada uma turma de 1ª série do ensino médio do Centro de Ensino Médio 01 de Planaltina (DF).

Primeiramente foi feita uma descrição conceitual sobre cartografia no âmbito escolar e as competências e habilidades que compõem o currículo base da educação do Distrito Federal que serviu como marco teórico desse trabalho. Em seguida temos os aspectos metodológicos e resultados deste trabalho e por fim as considerações finais e referências bibliográficas.

A cartografia, linguagem cartográfica, os mapas mentais e maquetes

Para Joly (2013) a cartografia é arte de conceber, de levantar, de redigir e de divulgar os mapas (p.7). Essa compõe uma importante área do conhecimento que se desenvolveu através da história como ciência propriamente dita e que é de grande importância para nossa sociedade. Desde os princípios básicos de orientação e localização até as tecnologias modernas que compõem o cenário da informática do mundo contemporâneo. Muita coisa foi construída com base nos conhecimentos cartográficos.

⁷⁴ Cursando Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO) pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Geografia. Professor de Geografia da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Esse conhecimento é concretizado através dos mapas, que para Joly (2013) é uma representação geométrica plana, simplificada e convencional, do todo ou de parte da superfície terrestre, numa relação de similitude conveniente denominada escala (p.7). Os mapas compõem a concretude do trabalho cartográfico de acordo o uso e a função ao qual será destinada de forma restrita, sendo que, de forma ampla este é destinado a orientação e a localização.

Os mapas são o resultado do trabalho cartográfico, no entanto, o trabalho não termina neste ponto. A forma como foi construída, a linguagem que foi utilizada compõe um ponto importante para que a comunicação seja de fato concluída. Por isso a linguagem cartográfica é importante e, neste ponto, a alfabetização cartográfica é também de grande destaque. Selbach (2010) aponta que não é necessário aprendermos a olhar, mas é importante que aprendamos a ver (p.64). Todo aluno tem necessidade de ir se acostumando com as diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem visual.

O trabalho teórico é importante para o embasamento conceitual, entender como se estrutura a ciência é de fundamental importância. Para o desenvolvimento das práticas cartográficas o fazer também é de grande valia. Para Almeida (2011) iniciando o aluno em sua tarefa de mapear, estamos, portanto, mostrando os caminhos para que se torne um leitor consciente da linguagem cartográfico (p. 21).

O intuito aqui é alinhar o trabalho teórico com o prático e assim desenvolver uma prática que tenha significado para a vida dos alunos. Aqui trabalharemos o uso de mapas mentais e maquetes como resultado final.

Para Rocha (2007) um mapa mental se forma de acordo com experiências adquiridas de um determinado lugar, ou de informações chegadas através dos vários meios de informação disponíveis (p. 164). A grande importância do mundo vivido nesse processo, tendo em vista que o imaginário e o conhecimento do lugar são concretizados no mapa. Através das informações armazenadas na mente, são realizados desenhos que representam cognitivamente falando, as áreas, os locais e as paisagens imaginadas.

Cabe salientar que os mapas mentais não são mapas propriamente ditos, pois o mesmo, não necessita ter os aspectos e propriedades físicas (p.165). Sendo sendo uma analogia para ser usada, conforme Downs e Stea (1977). (p.11).

Em suma, pode-se dizer que o mapa mental é uma psicogeografia de determinado lugar ou espaço. Esse projeto não se fundamenta apenas nos preceitos básicos inerentes ao mapa acabado, utilizamos aqui as palavras de Seemann para melhor definir: O que me interessa não é o mapa como produto final, mas os processos de sua concepção e elaboração inseridos nos contextos socioculturais, econômicos e políticos de cada época e lugar (p.164).

No que tange o trabalho de maquetes e sua execução, Almeida (2011), aponta que a maquete serve de base para se explorar a projeção dos elementos do espaço vivido (a sala de aula) para o espaço representado (planta); as relações espaciais topológicas desses objetos em função de um ponto de referência; desses objetos entre si; e dos mesmos em relação aos sujeitos (alunos). Inicialmente em pontos fixos e depois com deslocamentos.

Com o trabalho da maquete habilidades inerentes ao cálculo de escala, conversão de unidades de distância e medidas são desenvolvidas, além do trabalho em equipe e o debate de ideias e o diálogo inerente ao desenvolvimento do trabalho em si.

Para se desenvolver a linguagem cartográfica é necessário o conhecimento das competências e habilidades presentes sobre a temática nos currículos brasileiros. No caso deste trabalho, o foco é sobre as competências e habilidades então vamos a reflexão sobre este tópico na próxima sessão.

As competências e habilidades relacionadas a cartografia no currículo

Os parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) concentram todas as expectativas no que tange o ensino e a aprendizagem enquanto objetivos a serem alcançados pelos estudantes na educação básica. Enquanto o estudo da Cartografia os PCNs (2001) apontam que atualmente, a Geografia é comprometida com novas correntes do pensamento de uma Geografia da Percepção e do Comportamento, fenomenológica (P. 77). Onde para o mesmo PCN o aluno passou a ser orientado por uma visão crítica em relação ao mapa. Existindo sempre um imaginário na forma de como o mapa é cartografado e porque tal fato foi destacado.

Neste ponto é relevante destacar que o aluno deixou de ser apenas um replicador para ser um observador crítico destes mapeamentos. Isso se liga diretamente a proposta deste trabalho que busca potencializar as competências e habilidades inerentes a cartografia, a linguagem cartográfica através dos mapas mentais.

Esse projeto será desenvolvido na modalidade do ensino médio. Dentro dessa perspectiva e tendo como base estruturante o currículo em Movimento do Distrito Federal, dentro da unidade temática de natureza, ciência e tecnologia no que tange a parte da formação geral básica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tendo a Cartografia como objeto de conhecimento. Para isso foi elencado o objetivo de aprendizagem CHSA47FG: Utilizar os recursos informacionais, conceituais e técnicos da linguagem cartográfica para a compreensão de fenômenos naturais e sociais, em suas diferentes escalas de ocorrência e em diversos contextos históricos, (Distrito Federal, 2020)

Com essa referência curricular foi estruturada uma matriz para desenvolvimento do projeto onde elencamos uma linha de desenvolvimento pedagógico através de uma sequência didática a ser desenvolvida.

Aspectos metodológicos

Se trata de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Bogdan e Biklen (1994) abordam que a investigação ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. Na investigação ação é um tipo de pesquisa ao qual o pesquisador se envolve ativamente na pesquisa, (p. 292).

A proposta da maquete foi articulada com uma turma de 1ª série do ensino médio, como forma de avaliação formativa para o 1º bimestre correspondendo a ¼ da nota do bimestre. O tema escolhido para desenvolver a maquete foi a Escala Cartográfica.

Os estudantes geralmente têm dificuldade neste tema devido à dificuldade com as operações básicas de Matemática (adição, subtração, divisão e multiplicação), então quando temos a exposição do tema bem como o desenvolvimento de exemplos e de atividades com problemas para resolver eles apresentam grande dificuldade. Então coloca-los para desenvolver uma atividade prática, trabalhando de forma lúdica a possibilidade de um aprendizado mais qualitativo se torna maior.

O modelo escolhido foi a própria sala de aula devido ao fato de ser mais prático articular a turma inteira e a possibilidade de oferecer orientações. Assim, a turma foi separada em 3 grupos que ficaram responsáveis por levantar os materiais para a confecção.

Cada grupo escolheu seus materiais, foram usados folha de isopor, caixas de sapato, caixas de medicamentos, palitos de dentes, tinta guache, papel gráfico, papel pardo, tesoura, canetinha, giz de cera, pincel e lápis de cor, além de outros tipos de caixas, dependendo da criatividade deles (Figuras 01 e 02).

Tabela de custos		
03	Papel pardo	12,00
03	Papel gráfico	12,00
01	Cola	6,00
01	Canetinha	6,00
Os demais itens os estudantes já tinham ou receberam doação.		

Figura 01: Alguns materiais selecionados pelos estudantes



Autoria própria.

Figura 02: Alguns materiais selecionados pelos estudantes



Autoria própria.

A turma foi dividida em 3 grupos, e assim começamos o processo da aferição das medidas de comprimento e largura da sala de aula (figura 03).

Figura 03: Uso de trena para medir comprimento e largura da sala



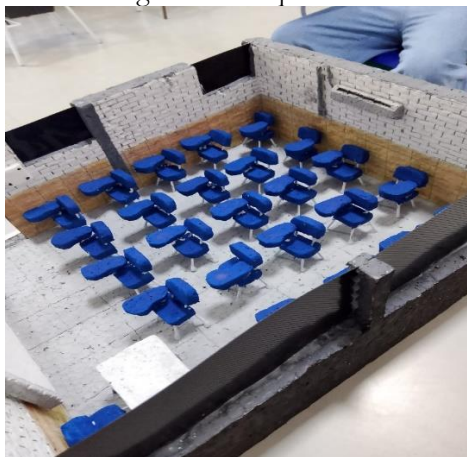
Autoria própria

Ao final dessa parte encontramos as medidas de 3,78m de comprimento e 2,7m de largura. Realizamos a conversão e encontramos os valores de 38cm e 27cm, numa escala de 10:100.

Todos fizeram os cálculos e os grupos se ajudavam, numa interação positiva ajudando os grupos que tinham mais dificuldades em realizar os cálculos. Aproveitamos o momento para revisar os pontos cardeais e a devida localização do norte geográfico, afim de posicionar adequadamente a direção da sala de aula.

Ao final tivemos o seguinte resultado das maquetes: (Figuras 04, 05 e 06). O grupo 01 fez um trabalho realista com materiais e cores bem próximas a sala de aula, indo além do que havia planejado inicialmente. O grupo 02 fez uma maquete baseada em produtos recicláveis como caixa de medicamentos e outros baseados em papelões. O grupo 03 fez uma maquete baseada em papel gráfico pardo com recortes pontuais e exatos, ficando um trabalho bem feito e original.

Figura 04: Maquete 01



Autoria própria.

Figura 05: Maquete do Grupo 02



Autoria própria.

Figura 06: Maquete Grupo 03.



Autoria própria.

Considerações finais

Os trabalhos práticos são importantes para diversificar o ensino em sala de aula. No que tange o ensino de Geografia esse preceito é fundamental quando se trabalha a Cartografia e seus variados temas: Escala, Legenda, Cartografia Temática, entre outros. A aula expositiva por vezes torna o conteúdo maçante e os alunos logo perdem o interesse. Esse também é um dos objetos de conhecimento ao qual os estudantes mais têm dificuldade, em variados momentos temos queixas sobre o tema em si. Ao finalizar esse trabalho é percebido que os alunos internalizaram os conceitos trabalhados e realizaram de forma motivada e participativa o que corrobora com a proposta inicial dada pelo objetivo desse trabalho, demonstrando que esse é o caminho para o trabalho da Cartografia em sala de aula, de forma prática, participativa e colaborativa.

Referências

- ALMEIDA, Rosângela D. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15ª edição. São Paulo: Contexto, 2011;
- BOGDAN, Robert C.; Biklen, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, Porto – Portugal, 1994;
- Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Novo Ensino Médio**. 2ª edição. Brasília: SEEDF, GDF, 208 p., 2020.
- JOLY, Fernand. **A Cartografia**. 15ª ed. Editora – Campinas, SP, Papirus, 2013;

PCN'S, **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: *Ministério da Educação*. Secretaria da Educação Fundamental.-3.ed.-Brasília: A Secretaria, 2001;

ROCHA, Lurdes B. **Mapa Mental: Forma de comunicação espacial**. In:TRINDADE, Gilmar Alves; CHIAPETTI, Jaqueline N. Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor. Editus, Ilhéus, BA, 2007;

SELBACH, Simone. **Geografia e didática**. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2010;

SEEMANN, Jorn. **Entre usos e abusos nos mapas na internet**. In: ALMEIDA, Rosângela D. Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia. Ed. Contexto, São Paulo, SP, 2021;

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

LITERATURA, GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA DA OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA NA FEIRA LITERÁRIA ESCOLA NA RUA

Matheus Costa de Sousa⁷⁵

Resumo

O artigo analisa a oficina de escrita criativa ministrada por Cristiane Sobral na Feira Literária Escola na Rua (FLIER), realizada no Paranoá/DF. A experiência estimulou estudantes a escreverem sobre suas vivências, inspirados pelo conceito de *escrevivência*, articulando literatura, território e ensino de Geografia. Metodologicamente, adota-se abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-formação, com análise de poesias, cartas e relatos. Os resultados evidenciam a escrita como ato de afirmação identitária e territorial, fortalecendo vínculos entre escola, comunidade e território, e apontando caminhos para uma educação crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Escrita criativa; Literatura; Território.

Abstract

This article analyzes the creative writing workshop conducted by Cristiane Sobral at the Literary Fair Escola na Rua (FLIER), held in Paranoá/DF, Brazil. The experience encouraged students to write about their daily lives, inspired by the concept of *escrevivência*, linking literature, territory, and geography teaching. Methodologically, it follows a qualitative approach grounded in training-research, using poems, letters, and testimonies as sources. The results highlight writing as an act of identity and territorial affirmation, strengthening connections between school, community, and territory, and pointing to critical and emancipatory education pathways.

Keywords: Creative writing; Literature; Territory.

Introdução

A presença da escritora, atriz e multiartista Cristiane Sobral na Feira Literária Escola na Rua (FLIER), realizada no Paranoá/DF, representou um marco na articulação entre literatura, território e educação. Reconhecida nacional e internacionalmente por sua produção literária voltada à valorização da literatura negra e por seu engajamento em processos formativos que atravessam arte, educação e identidade, Cristiane consolidou-se como uma referência para professores, estudantes e comunidades periféricas que buscam na palavra escrita uma forma de emancipação cultural e política.

A Feira Literária Escola na Rua surgiu como uma prática pedagógica territorializada, comprometida em democratizar o acesso à leitura e à cultura em um território marcado por desigualdades sociais. O Paranoá, região administrativa periférica do Distrito Federal, apresenta índices de escolaridade abaixo da média do DF, além da carência de bibliotecas, livrarias e centros culturais. Nesse contexto, a FLIER propõe-se como um espaço de resistência cultural e educativa, transformando ruas, escolas e centros comunitários em lugares de encontro, criação e pertencimento. Realizada em etapas que incluem oficinas formativas, concursos literários e um evento central, a feira mobilizou cerca de mil estudantes e moradores em 2025, consolidando-se como um território de escuta, leitura e produção literária.

⁷⁵ Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal, pesquisador CAPES e mestrando em Ensino de Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Idealizador dos projetos Escola na Rua e CineNoá, atua na interface entre educação, cultura e território. Autor de textos nas coletâneas *Poesia nas Quebradas*, *Coleção Novos Poetas* e do conto publicado no livro *Verbo Antirracista*.

É nesse espaço coletivo que a oficina de Escrita Criativa, ministrada por Cristiane Sobral, ganha sentido ampliado. A proposta de escrita a partir das próprias vivências e memórias dialoga diretamente com o conceito de escrevivência (Evaristo, 2003), transformando experiências pessoais em narrativas que tecem reflexões sobre identidade, pertencimento e comunidade. Essas produções dos estudantes, mais do que exercícios literários, funcionaram como portas de entrada para aproximar os conteúdos escolares de Geografia da realidade concreta.

Ao escreverem sobre como percebem o território, os estudantes revelaram contradições sociais, desigualdades urbanas e horizontes de resistência. As escritas produzidas na oficina não apenas expressaram subjetividades, mas também devolveram à comunidade múltiplos olhares sobre si mesma, reafirmando o poder da palavra como ato de enraizamento e transformação.

Referencial Teórico

Território e territorialidade

O conceito de território na Geografia ultrapassa a simples noção de espaço físico delimitado. Como afirma Milton Santos (2006), o território deve ser entendido como território usado, isto é, o espaço geográfico enquanto resultado da ação humana, permeado por relações de poder, técnicas, fluxos e valores que lhe conferem dinamismo e historicidade. Nesse sentido, o território não é apenas um dado natural, mas uma construção social em permanente transformação, marcada por disputas, desigualdades e possibilidades de resistência.

Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006) reforça essa perspectiva ao destacar que o território se configura como um lócus de conflitos e contradições da globalização, evidenciando a tensão entre os processos de mercantilização da natureza e as práticas cotidianas de resistência dos povos. Para o autor, compreender o território exige reconhecer que ele é simultaneamente material e simbólico, espaço de vida e de disputa, onde se cruzam as escalas local e global.

É nesse cruzamento que emerge a noção de territorialidade, entendida como as práticas, relações e estratégias por meio das quais diferentes sujeitos sociais se afirmam e se reconhecem em um espaço. Edir Augusto Dias Pereira (2020) enfatiza que a territorialidade não pode ser reduzida a um simples atributo do território, mas deve ser compreendida como expressão relacional das identidades, diferenças e resistências. A territorialidade, portanto, é a maneira como os sujeitos constituem vínculos materiais e simbólicos com o espaço, projetando nele sua existência e suas lutas.

Essa dimensão é ainda mais evidente nas reflexões de Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo), que propõe uma leitura contra-colonial do território. Para ele, os processos de colonização foram também processos de adestramento e desterritorialização, que buscaram apagar cosmologias próprias e impor uma lógica eurocêntrica de uso da terra. Em contraposição, o autor resgata a ideia de confluência e compartilhamento como princípios que organizam territorialidades comunitárias e quilombolas, nas quais o território é espaço de vida, memória e reciprocidade.

De forma convergente, Alencar et al. (2023) ressaltam o território como episteme de resistência frente à colonialidade. Ao analisar a relação entre terra, povos tradicionais e poder, os autores demonstram que a negação das territorialidades locais é parte fundamental da lógica colonial. Nesse sentido, os territórios se tornam espaços de resistência e de produção de saberes outros, configurando-se como base epistêmica de luta e emancipação.

Assim, território e territorialidade devem ser compreendidos como dimensões inseparáveis: o território enquanto espaço apropriado e vivido, e a territorialidade como as práticas, afetos e estratégias que o constituem. Na experiência da Feira Literária Escola na Rua, essa perspectiva permite ler as escrituras dos estudantes como territorialidades narradas, em que o ato de escrever se converte em gesto político de pertencimento, denúncia e resistência frente às desigualdades do Paranoá.

Literatura como linguagem do território

A literatura, longe de ser mero ornamento estético, constitui-se como uma linguagem de enraizamento no território. Em suas múltiplas expressões, a palavra literária não apenas representa, mas produz sentidos sobre o espaço vivido, tornando-se uma via de leitura crítica da realidade.

Para Antonio Candido (1995), o direito à literatura deve ser compreendido como um direito humano fundamental, já que a criação poética e ficcional é indispensável ao processo de humanização. A literatura, nesse sentido, não é privilégio de elites, mas necessidade universal, pois ajuda os sujeitos a organizarem sua visão de mundo e a ressignificarem experiências cotidianas.

Na tradição da literatura negra brasileira, a contribuição de Conceição Evaristo é fundamental. Seu conceito de escritura propõe que a escrita carregue as marcas da experiência de vida, sobretudo das mulheres negras, transformando memória e cotidiano em textos que denunciam e anunciam. Escrever é, portanto, um ato político, pois transforma vivência em linguagem e inscreve no espaço público vozes historicamente silenciadas. É nesse horizonte que se insere a prática literária de Cristiane Sobral, que, em suas oficinas e obras, afirma que escrever é um ato de existência e de resistência, um modo de territorializar-se na palavra.

Esse vínculo entre literatura e território se aproxima das reflexões de Eguimar Chaveiro (2020), para quem a geografia e a literatura partilham a mesma condição: ambas são formas de narrar o mundo. Enquanto a geografia busca explicar o território a partir de conceitos e métodos, a literatura experimenta sua potência ficcional, revelando as contradições sociais, culturais e afetivas que o constituem. Nessa perspectiva, o ato literário assume uma dimensão política, pois interroga e ressignifica as formas de habitar e significar o espaço.

Além disso, a memória urbana, conforme analisa Oliveira (2018), pode ser compreendida como uma linguagem no ensino de Geografia, pois ao narrar lembranças e experiências do espaço vivido, os sujeitos reelaboram sua identidade coletiva e produzem sentidos geográficos. A literatura cumpre função semelhante: ao dar forma poética às vivências, converte a experiência em mapa simbólico do território, capaz de articular passado, presente e futuro.

Nesse movimento, a reflexão de Paulo Freire (1981) sobre o ato de ler torna-se essencial. Para o educador, a leitura da palavra deve estar sempre articulada à leitura do mundo. Assim, escrever a própria história é também uma forma de reescrevê-la, projetando no texto as contradições e esperanças que marcam a realidade concreta. A literatura, portanto, não apenas representa o território, mas o produz como espaço de consciência crítica e de libertação.

Na experiência da Feira Literária Escola na Rua, essa perspectiva se atualiza: ao produzirem suas narrativas, os estudantes não apenas exercitam a escrita, mas transformam suas vivências em linguagens do território, projetando no papel a periferia que os forma, as desigualdades que os atravessam e as resistências que os sustentam.

Educação e direito à cidade

O conceito de direito à cidade, formulado por Henri Lefebvre, ultrapassa a noção de acesso a bens e serviços urbanos. Trata-se do direito à vida urbana transformada, que envolve participação ativa na produção do espaço e na construção de novas sociabilidades. Para Lefebvre (1968), o urbano deve ser concebido como obra coletiva, lugar de encontro, de simultaneidade e de trocas, em oposição à lógica mercantil que reduz a cidade a mercadoria e a simples valor de troca. O direito à cidade, portanto, não se limita a usufruir da cidade existente, mas projeta-se como reivindicação de uma vida urbana renovada, em que prevaleçam o uso, a criação e a participação.

David Harvey (2012), ao atualizar Lefebvre, acrescenta que o direito à cidade é, acima de tudo, um direito coletivo: não apenas a liberdade individual de acesso ao espaço urbano, mas a possibilidade de transformar a nós mesmos através da transformação da cidade. O autor aponta que a urbanização capitalista, orientada pela absorção do excedente, intensifica desigualdades e segregações, tornando a luta pelo direito à cidade uma questão política central de nosso tempo.

Francesco Tonucci (2016, p. 59) amplia esse debate ao afirmar que *“é partindo da infância que se constrói uma cidade para todos”*. Para o autor, a cidade que acolhe as crianças, oferecendo-lhes espaço de convivência, segurança e expressão, será também uma cidade mais justa para todos os seus habitantes. Esse olhar pedagógico revela que o direito à cidade está diretamente vinculado à educação, entendida não apenas como processo escolar, mas como formação cidadã enraizada no território.

Paulo Freire, por sua vez, oferece um elo fundamental entre educação e cidade. Para ele, *“a leitura do mundo precede a leitura da palavra”* (Freire, 1981). Isso significa que os sujeitos se formam na experiência concreta com o espaço, e que o ato de ler e escrever só adquire sentido pleno quando conectado às práticas de vida e aos contextos culturais dos educandos. Nesse sentido, o direito à cidade implica também o direito à leitura crítica do espaço urbano, articulando alfabetização, cidadania e participação política.

Assim, ao articular Lefebvre, Harvey, Tonucci e Freire, compreende-se que a educação é condição indispensável para a efetivação do direito à cidade. É ela que forma sujeitos capazes de ler, escrever e transformar o espaço urbano, de questionar a segregação e de reivindicar o urbano como território de vida e não de exclusão. Na experiência da Feira Literária Escola na Rua, esse vínculo se concretiza: ao escreverem sobre suas vivências no Paranoá, os estudantes exercitam não apenas a escrita literária, mas também uma pedagogia do direito à cidade, reconhecendo-se como sujeitos ativos na produção e transformação de seu território.

Conexão com o ensino de Geografia e práticas pedagógicas críticas

O ensino de Geografia, ao longo de sua trajetória, oscilou entre práticas tradicionais, de caráter descritivo e enciclopédico, e propostas renovadoras voltadas à formação crítica dos sujeitos. Nas últimas décadas, intensificou-se a busca por metodologias que reconheçam a complexidade do espaço vivido e a necessidade de promover um ensino que seja significativo para os estudantes, em diálogo com suas realidades sociais e culturais.

Para Lana Cavalcanti (2019), a cidade e os cenários urbanos cotidianos podem ser concebidos como laboratórios para o desenvolvimento do pensamento geográfico, pois ao problematizar fragmentos da vida diária — como a mobilidade, o transporte público ou os conflitos pelo uso do espaço —, a escola favorece a formação conceitual e crítica dos jovens. Essa perspectiva rompe com a visão da Geografia escolar como disciplina apenas descritiva, reconhecendo a cidade como campo de experiências formativas, onde o estudante aprende a articular conceitos como paisagem, lugar e território a partir de sua própria vivência.

Nessa direção, Oliveira e Paulo (2024) destacam que a literatura pode ampliar a capacidade de interpretação geográfica, funcionando como linguagem complementar que aproxima ciência e arte. A leitura literária abre caminhos para que os alunos compreendam identidades, organizações sociais e práticas espaciais, revelando a dimensão simbólica dos lugares e fortalecendo uma aprendizagem crítica e interdisciplinar.

A perspectiva decolonial também assume papel central no ensino de Geografia. Segundo Suess e Silva (2019), é necessário questionar a permanência da colonialidade do saber e propor uma releitura dos conceitos geográficos a partir de múltiplas vozes, culturas e experiências. Isso implica valorizar os saberes de comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas e periféricas, reconhecendo que a produção do conhecimento geográfico não é neutra, mas atravessada por relações de poder e hierarquias epistemológicas. Ao adotar essa perspectiva, o ensino de Geografia pode constituir-se como prática de resistência e de valorização da diversidade.

Nesse sentido, a abordagem holística proposta por Nascimento (2024) amplia as possibilidades pedagógicas, ao propor que a educação geográfica integre aspectos racionais, emocionais, intuitivos e espirituais. Tal perspectiva busca superar o paradigma cartesiano, recuperando a essência integradora da Geografia e promovendo práticas que visem à formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a sustentabilidade planetária.

Outros autores enfatizam que a escola é espaço de responsabilidade social (Costella, 2012), devendo assumir práticas que respeitem as pluralidades culturais e identitárias, e que desenvolvam competências críticas nos estudantes. A Geografia, nesse processo, não deve se restringir a transmitir conteúdos, mas a formar sujeitos que compreendem o espaço como campo de conflitos, desigualdades e possibilidades de transformação.

Por fim, a articulação entre Geografia e literatura, defendida por Silva e Barbosa (2014), contribui para uma prática pedagógica estética e crítica, na qual os estudantes exercitam a imaginação sem perder de vista os fundamentos científicos. Essa prática rompe com a fragmentação positivista e convida os alunos a reconhecerem a dimensão geográfica de suas experiências cotidianas, fortalecendo o vínculo entre conhecimento escolar, realidade vivida e projeto de sociedade.

Nesse conjunto, a oficina de escrita criativa conduzida por Cristiane Sobral na Feira Literária Escola na Rua aparece como exemplo concreto de práticas pedagógicas críticas no ensino de Geografia. Ao escreverem sobre seu território e suas vivências, os estudantes produziram reflexões que revelam desigualdades, identidades e afetos, demonstrando que a escrita é também uma forma de pensar e transformar o espaço.

Metodologia

A pesquisa aqui apresentada inscreve-se no campo das abordagens qualitativas, inspirada na perspectiva da pesquisa-formação (Josso, 2020; Passeggi, 2016). Esse referencial valoriza a experiência e as narrativas de vida como caminhos de produção de conhecimento, articulando formação, pesquisa e emancipação dos sujeitos. Como lembra Passeggi (2016), a experiência narrada constitui-se em dispositivo pedagógico e epistemológico, permitindo compreender a formação como processo contínuo de biografização e reflexão crítica.

A oficina de escrita criativa

A experiência investigada ocorreu na **Feira Literária Escola na Rua (FLIER)**, realizada no Paranoá/DF em 2024, por meio da oficina de escrita criativa ministrada pela escritora **Cristiane Sobral**. O público-alvo foram estudantes da educação básica de escolas públicas da região, em sua maioria adolescentes do ensino fundamental II e do ensino médio, além de jovens da socioeducação.

A proposta da oficina visava estimular os participantes a escreverem a partir de suas vivências territoriais e afetivas, valorizando o conceito de escrevivência como prática de afirmação da identidade e de produção cultural.

A dinâmica envolveu momentos de leitura de poemas da própria autora e de escritoras negras como Conceição Evaristo, seguidos por exercícios de escrita orientada, nos quais os estudantes eram convidados a narrar memórias, sentimentos e percepções sobre seu território. O processo foi coletivo e dialógico: textos foram compartilhados oralmente em roda, gerando debates e reflexões que ligavam a literatura à realidade vivida.

Procedimentos de coleta e análise

O corpus de análise constituiu-se de três fontes principais:

1. **Produções textuais** dos estudantes (poesias, cartas e narrativas produzidas na oficina e submetidas aos concursos da FLIER);
2. **Entrevistas e depoimentos** de participantes e organizadores (como Cristiane Sobral, professores e estudantes);
3. **Observação participante**, realizada durante as atividades da oficina e da feira, com registro em diário de campo.

Essas fontes foram analisadas à luz da perspectiva da pesquisa-formação, entendendo cada produção escrita como narrativa da experiência, reveladora da forma como os sujeitos interpretam o território, elaboram identidades e produzem conhecimento. Josso (2020) defende que as histórias de vida funcionam como recursos formativos e epistêmicos, permitindo ao sujeito se reconhecer em sua historicidade. Passeggi (2016) amplia essa compreensão ao propor o conceito de capital biográfico, ressaltando que a aprendizagem é sempre autobiográfica e que o conhecimento é também autoconhecimento.

Enfoque metodológico

Assim, a metodologia adota um enfoque biográfico e interpretativo, privilegiando o sentido atribuído pelos próprios sujeitos às suas narrativas. Mais do que quantificar resultados, busca-se compreender como os estudantes se apropriam da escrita criativa como linguagem de leitura do mundo, conectando literatura, território e ensino de Geografia.

Resultados e Discussão

A oficina de escrita criativa ministrada por **Cristiane Sobral** durante a Feira Literária Escola na Rua (FLIER) revelou-se um espaço privilegiado de produção de sentidos, em que os estudantes puderam transformar suas vivências em narrativas literárias. As produções analisadas — cartas, poesias e relatos — evidenciam não apenas o exercício estético da palavra, mas sobretudo a constituição de territorialidades narradas, nas quais o cotidiano da periferia do Paranoá se converte em matéria literária e pedagógica.

Escrita como afirmação identitária e territorial

As produções dos estudantes revelam a potência da literatura como linguagem do território, funcionando como expressão coletiva de pertencimento e identidade. Em suas poesias, aparecem denúncias da desigualdade social, críticas ao consumismo e reflexões sobre o direito à leitura, que se entrelaçam com a experiência de viver na periferia. O poema “Busco entre os versos”, de estudantes do Paranoá, sintetiza essa dimensão crítica:

> “A leitura é para todos, / todos deveriam ler. / Mas será que é assim mesmo? / Não é isso que consigo ver. / Em meio ao capitalismo / e às redes sociais, / poucos têm privilégios, / me digam vocês quais.”

O texto explicita a percepção da literatura como direito negado em uma sociedade marcada pela exclusão, e denuncia o contraste entre o consumismo das elites e a luta cotidiana das populações periféricas:

> “Onde o rico consumista / consome cada vez mais, / deixa o pobre sonhador / sem seus versos e incapaz.”

Nesse gesto poético, os jovens traduzem desigualdade em linguagem estética, revelando como a palavra escrita é também uma forma de resistência e de luta por justiça social. Ao afirmar que “a pobreza e a humilhação, escondidas em cada verso, revelam um mundo amplo em um mundo tão perverso”, os estudantes transformam a escrita em ferramenta de denúncia e de ressignificação do território vivido.

Assim, a oficina de escrita criativa possibilitou que a literatura se convertesse em ato político de afirmação identitária e territorial, em que os jovens se reconhecem como narradores de suas histórias e projetam um olhar crítico sobre a realidade do Paranoá.

Cartas como leitura do mundo

As cartas produzidas para o concurso da FLIER também se destacaram como recursos de reflexão sobre a realidade social. Muitos estudantes escreveram diretamente para o território Paranoá, tratando-o como interlocutor afetivo, ou dirigiram-se a familiares, professores e colegas, resgatando memórias e projetando futuros possíveis. Nelas, emergem temas como desigualdade urbana, racismo, violência, mas também solidariedade, pertencimento e desejo de transformação. Essa prática dialoga diretamente com Paulo Freire, para quem a leitura da palavra deve estar vinculada à leitura do mundo, permitindo que a escrita funcione como instrumento de conscientização e emancipação.

Impactos formativos percebidos

Nos depoimentos coletados, Cristiane Sobral destacou que a oficina foi “emocionante, marcante e profundamente significativa”, ressaltando o entusiasmo dos estudantes em ter acesso à literatura dentro de seu próprio território. Professores enfatizaram que a atividade aproximou a literatura do currículo escolar, mobilizando a escola para além das práticas tradicionais. Estudantes, por sua vez, afirmaram que se sentiram representados e empoderados, percebendo a escola como espaço de criação e de crítica social.

Conexão com o ensino de Geografia

Do ponto de vista pedagógico, as produções escritas funcionaram como portas de entrada para os conteúdos da Geografia. Ao narrar o território vivido, os estudantes mobilizaram conceitos de lugar, paisagem e território de maneira experiencial, atribuindo novos significados às categorias geográficas. Como aponta Cavalcanti (2019), os cenários urbanos cotidianos podem ser laboratórios para o pensamento geográfico, e a oficina demonstrou exatamente esse potencial: a literatura como via de problematização do espaço vivido.

Discussão crítica

A análise evidencia que a metodologia da oficina possibilitou articular literatura, território e educação em uma perspectiva crítica. Ao escreverem, os estudantes não apenas registraram suas subjetividades, mas também projetaram coletivamente reflexões sobre a cidade, a desigualdade e o direito à transformação social. Nessa perspectiva, a experiência confirma a tese de que as

escrevivências (Evaristo) e a palavra como ato de resistência (Sobral) constituem práticas pedagógicas capazes de ampliar o repertório formativo e de aproximar a escola da vida.

Considerações Finais

A oficina de escrita criativa conduzida por Cristiane Sobral na Feira Literária Escola na Rua (FLIER) mostrou que a literatura, quando vinculada ao território e à realidade dos estudantes, pode se constituir como ferramenta pedagógica crítica e emancipatória. Mais do que uma atividade estética, a escrita se revelou um ato de afirmação identitária e territorial, permitindo que jovens do Paranoá denunciassem desigualdades, projetassem sonhos e ressignificassem sua própria condição social.

As poesias e cartas produzidas evidenciaram que a palavra escrita carrega o poder de traduzir as contradições do espaço vivido. No poema “Busco entre os versos”, os estudantes denunciam o acesso desigual à leitura, criticam o consumismo e revelam a pobreza e a humilhação como marcas sociais escondidas em cada verso. Essa produção comprova que a literatura pode se tornar espaço de denúncia e de resistência, funcionando como linguagem do território e meio de construção coletiva de consciência crítica.

Do ponto de vista educativo, a experiência reafirma a importância de articular literatura e Geografia em práticas pedagógicas territoriais. Ao escreverem sobre seu cotidiano, os estudantes ativaram conceitos geográficos como território, lugar e paisagem, aproximando o currículo escolar da vida real. Essa conexão demonstra a pertinência da proposição de Cavalcanti de que os cenários urbanos cotidianos podem ser laboratórios do pensamento geográfico, especialmente quando mediados por práticas estéticas e culturais.

Metodologicamente, o estudo insere-se na tradição da pesquisa-formação (Josso; Passeggi), que valoriza a experiência narrada como dispositivo de conhecimento e de formação. Ao analisar cartas, poesias e relatos, a investigação não apenas registrou práticas, mas também promoveu reflexões sobre como a escrita literária pode transformar o ensino, ao mesmo tempo em que transforma os sujeitos que escrevem.

Por fim, a experiência da FLIER evidencia que promover o direito à literatura (Candido) e o direito à cidade (Lefebvre; Tonucci; Harvey) em territórios periféricos é condição para a efetivação de uma educação pública crítica, inclusiva e democrática. A feira, ao abrir espaço para a voz dos estudantes, mostrou que a escola pode se tornar lugar de emancipação, onde o ato de escrever é também um ato de reinventar o mundo. Reconhecer as palavras da juventude periférica como legítimas é reconhecer sua capacidade de produzir conhecimento e de transformar o território que habitam.

Referências bibliográficas

- ALENCAR, Rodrigo et al. O território como episteme de resistência à colonialidade. PerCursos, Florianópolis, v. 24, e22862, 2023. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/22862>. Acesso em: jul. 2025.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. A terra dá, a terra quer: ensaios de epistemologia do corpo-território. São Paulo: N-1 Edições, 2021.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 19, p. 25-36, 1980.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: SILVA, Maria Auxiliadora da (Org.). Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Proposições metodológicas para a construção de conceitos geográficos no ensino escolar. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 105-136.

- COSTELLA, Roselane Zordan. Escola: espaço de responsabilidade social. Rev. Traj. Mult. – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação, Ano 3, Nº 7, ago. 2012. ISSN 2178-4485.
- EVARISTO, Conceição. Escrivência: a escrita de nós. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFJF, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 17-29, 2006.
- FERNANDES, Bruno S.; SANTOS, Rosa E. L. A territorialidade e a resistência: subscrição de um conceito. Revista Geografares, Vitória, n. 23, p. 213-230, jul./dez. 2017.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HARVEY, David. Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação. Natal: EDUFRN, 2004.
- KAERCHER, Nestor André; MENEZES, Victória Sabbado. Geografia e Educação: uma discussão epistemológica. Geosul, Florianópolis, v. 32, n. 65, p. 144-158, dez. 2017.
- LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2008.
- MOREIRA, Ruy. O conceito de território no ensino de Geografia: um olhar epistemológico. In: CASTELLAR, S. M. V. (Org.). Ensino de Geografia e Epistemologia. Campinas: Papirus, 2008.
- NASCIMENTO, Rosemy da S. Fundamentos da abordagem holística no ensino de Geografia. Revista de Educação, Ciências e Matemática, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 93-110, 2024.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência e pesquisa-formação: diálogos com Marie-Christine Josso. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 17-44, 2016.
- PEREIRA, André Tavares. A territorialidade e a resistência: subscrição de um conceito. Revista Geografares, Vitória, n. 25, p. 117-138, jan./jun. 2020.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A globalização da natureza e a natureza da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2006.
- SILVA, Antonio C. S.; BARBOSA, Rita de C. M. A dimensão literária da geografia e a dimensão política da literatura. Revista Terra Livre, São Paulo, n. 45, p. 167-186, 2015.
- SILVA, Igor Antônio; BARBOSA, Túlio. O ensino de Geografia e a literatura: uma contribuição estética. Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 15, n. 49, p. 80-89, mar. 2014.
- SOBRAL, Cristiane. Terra Negra. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- TONUCCI, Francesco. A cidade das crianças: como planejar uma cidade à medida das crianças. Rio de Janeiro: Penso, 2016.
- Enviado em 31/08/2025
- Avaliado em 15/10/2025

ANÁLISE DE REAÇÕES DE APOIO EM ESTRUTURAS DE CONCRETO ARMADO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Odair Leandro Krinski Corrêa⁷⁶

Resumo

A análise das reações de apoio em estruturas de concreto armado é fundamental para a segurança e estabilidade das edificações. A literatura especializada destaca que a determinação precisa dessas forças evita subdimensionamentos ou superdimensionamentos, prevenindo falhas estruturais e garantindo o uso eficiente dos materiais. Ghali, Neville e Brown (2009) enfatizam que a análise estrutural deve ir além das equações de equilíbrio, incorporando efeitos como redistribuição de tensões e rigidez relativa dos elementos. O método dos elementos finitos (MEF) tem se consolidado como uma ferramenta essencial para modelagens mais precisas, embora sua confiabilidade dependa de validações experimentais rigorosas. Além disso, normas como a NBR 6118 (ABNT, 2023) estabelecem diretrizes para o cálculo dessas reações, mas devem ser complementadas por análises críticas. A influência de fatores como deformações diferidas e efeitos de segunda ordem, sobretudo em estruturas esbeltas, reforça a necessidade de abordagens avançadas. Este estudo revisa criticamente a literatura sobre o tema, explorando conceitos teóricos e metodologias aplicadas, com o objetivo de aprimorar práticas projetuais e contribuir para soluções estruturais mais seguras e eficientes.

Palavras-chave: Estruturas. Normas Técnicas. Concreto Armado. Cálculo Estrutural.

Resumen

El análisis de las reacciones en los apoyos de estructuras de hormigón armado es fundamental para la seguridad y la estabilidad de los edificios. La literatura especializada destaca que la determinación precisa de estas fuerzas evita el sobredimensionamiento o el subdimensionamiento, previniendo fallos estructurales y garantizando el uso eficiente de los materiales. Ghali, Neville y Brown (2009) enfatizan que el análisis estructural debe ir más allá de las ecuaciones de equilibrio, incorporando efectos como la redistribución de tensiones y la rigidez relativa de los elementos. El método de elementos finitos (MEF) se ha consolidado como una herramienta esencial para un modelado más preciso, si bien su fiabilidad depende de validaciones experimentales rigurosas. Además, normas como la NBR 6118 (ABNT, 2023) establecen directrices para el cálculo de estas reacciones, pero deben complementarse con análisis críticos. La influencia de factores como las deformaciones diferidas y los efectos de segundo orden, especialmente en estructuras esbeltas, refuerza la necesidad de enfoques avanzados. Este estudio revisa críticamente la literatura sobre el tema, explorando conceptos teóricos y metodologías aplicadas, con el objetivo de mejorar las prácticas de diseño y contribuir a soluciones estructurales más seguras y eficientes.

Palabras clave: Estructuras. Normas técnicas. Hormigón armado. Cálculo estructural.

Introdução

A análise das reações de apoio em estruturas de concreto armado configura-se como um dos pilares fundamentais da engenharia estrutural, dado seu impacto direto na segurança, estabilidade e desempenho das edificações ao longo do tempo. Desde os primórdios da engenharia moderna, a compreensão dos esforços transmitidos aos apoios tem sido objeto de estudo minucioso, influenciando significativamente os métodos de dimensionamento e os critérios normativos adotados ao redor do mundo. A literatura especializada demonstra que a negligência na determinação precisa dessas reações pode levar a subdimensionamentos ou superdimensionamentos estruturais, ambos com implicações graves, seja na segurança da edificação, seja na economia dos materiais empregados

⁷⁶ Mestrando em Desenvolvimento e Políticas Públicas na UFFS, *Campus Cerro Largo*/RS. Engenheiro Civil.

no projeto. Para Ghali, Neville e Brown (2009), a análise estrutural não pode ser reduzida a uma simples aplicação de equações de equilíbrio, mas deve considerar as interações complexas entre cargas, deformações e a redistribuição de tensões nos apoios, especialmente em estruturas hiperestáticas. Esse pensamento dialoga diretamente com MacGregor e Wight (2012), que enfatizam que, em sistemas de concreto armado, a rigidez relativa dos elementos e os efeitos diferenciais da fluência e retração influenciam significativamente as reações de apoio, tornando inadequadas abordagens excessivamente simplificadas.

A evolução das metodologias de análise estrutural tem permitido uma compreensão mais refinada dos fenômenos que regem as reações de apoio, especialmente com a consolidação de modelos numéricos avançados. O método dos elementos finitos (MEF), amplamente empregado na atualidade, possibilita a modelagem detalhada das interações entre os apoios e os demais elementos estruturais, incorporando aspectos como não linearidade geométrica e material, conforme apontado por Silva e Souza (2010). No entanto, conforme observado por Bastos e Campos (2006), a sofisticação dos modelos computacionais não elimina a necessidade de uma criteriosa validação experimental e de um entendimento profundo das hipóteses envolvidas em cada modelagem. O risco de se confiar cegamente em análises numéricas sem uma fundamentação teórica robusta pode conduzir a interpretações equivocadas e a decisões projetuais inadequadas.

Dentro desse contexto, a normatização desempenha um papel crucial na padronização dos critérios de cálculo e no estabelecimento de parâmetros de segurança aceitáveis. A NBR 6118 (ABNT, 2023) estabelece diretrizes para a consideração das reações de apoio, impondo requisitos para diferentes condições de vinculação e distribuição de cargas. Contudo, conforme discutido por Leonhardt (1964), a normatização, apesar de essencial, não deve ser interpretada como um conjunto de prescrições absolutas, mas sim como um guia que deve ser complementado por análise crítica e bom senso técnico. A rigidez dos apoios, por exemplo, é muitas vezes tratada de maneira idealizada nas normas, sem levar em conta variações de rigidez decorrentes da interação solo-estrutura, tema amplamente debatido por Pfeil e Pfeil (2009). Essa discrepância entre os modelos normativos e as condições reais da estrutura reforça a necessidade de um olhar atento por parte dos projetistas, que devem avaliar caso a caso a aplicabilidade dos coeficientes e equações padronizadas.

Além dos aspectos normativos e computacionais, a influência de fatores como deformações diferidas e efeitos de segunda ordem deve ser criteriosamente avaliada na determinação das reações de apoio. Costa e Figueiredo (2013) argumentam que estruturas esbeltas estão particularmente suscetíveis a efeitos de instabilidade que podem modificar substancialmente as forças nos apoios, tornando essencial a consideração de análises mais elaboradas para esses casos. Esse ponto é reforçado por Chopra (2012), que destaca a importância da análise dinâmica das estruturas quando sujeitas a cargas variáveis, como as provenientes de vento e sismos. Em tais cenários, a avaliação estática das reações de apoio pode levar a erros significativos, dado que a distribuição de forças não é fixa no tempo, mas sim influenciada pela resposta vibratória da estrutura.

O presente estudo se propõe a revisar criticamente a literatura acerca da análise das reações de apoio em estruturas de concreto armado, destacando os principais conceitos teóricos, os métodos de análise empregados e as considerações práticas envolvidas no dimensionamento desses elementos. A abordagem adotada busca estabelecer um diálogo entre diferentes autores e perspectivas, contrastando as abordagens clássicas e contemporâneas, de modo a evidenciar as lacunas ainda existentes na modelagem dessas reações e os desafios enfrentados pela engenharia estrutural na busca por soluções mais eficientes e seguras. Ao final, pretende-se contribuir para o aperfeiçoamento das práticas projetuais e para a ampliação do conhecimento técnico sobre esse tema fundamental.

Conceitos fundamentais

A compreensão das reações de apoio em estruturas de concreto armado é um aspecto central da análise estrutural, dado que essas forças garantem a estabilidade e o equilíbrio das edificações ao transferirem os carregamentos atuantes para as fundações. A literatura especializada destaca que a distribuição dessas reações não é um fenômeno trivial, pois depende de uma série de fatores inter-relacionados, tais como a configuração geométrica da estrutura, a rigidez relativa dos elementos estruturais, as características dos apoios e as condições de carga aplicadas. Segundo Ghali, Neville e Brown (2009), a análise dessas reações deve considerar não apenas as equações de equilíbrio, mas também os deslocamentos e deformações, uma vez que a interação entre os elementos estruturais pode modificar significativamente a distribuição dos esforços. MacGregor e Wight (2012) corroboram essa visão ao argumentarem que, em estruturas de concreto armado, as reações de apoio não podem ser tratadas de forma isolada, pois sua magnitude e direção resultam de um complexo jogo de interdependências entre as forças internas, a rigidez dos materiais e os efeitos de segunda ordem, como a fluência e a retração do concreto.

A definição precisa das reações de apoio exige uma diferenciação entre estruturas isostáticas e hiperestáticas. Enquanto nas primeiras as equações de equilíbrio são suficientes para a determinação dessas forças, nas estruturas hiperestáticas torna-se necessário recorrer a métodos de compatibilidade de deformações ou a modelos numéricos para estimar corretamente os esforços nos apoios. Fusco (2011) argumenta que, em elementos contínuos de concreto armado, como vigas e lajes, a redistribuição de esforços decorrente da plasticidade do concreto pode modificar substancialmente as reações previstas por análises puramente elásticas. Essa observação é expandida por Pfeil e Pfeil (2009), que destacam que a consideração da redistribuição de momentos em estruturas hiperestáticas deve ser feita com cautela, pois, dependendo da ductilidade do concreto e da armadura, a capacidade de redistribuição pode ser limitada, resultando em um comportamento estrutural diferente do esperado.

Outro fator relevante na análise das reações de apoio é a influência dos tipos de vinculação e da interação solo-estrutura. Apoios engastados, simplesmente apoiados ou elásticos apresentam respostas distintas às cargas aplicadas, modificando a distribuição dos esforços transmitidos à fundação. Para Bastos e Campos (2006), a idealização dos apoios como perfeitamente rígidos ou perfeitamente flexíveis raramente condiz com a realidade estrutural, pois a interação entre os elementos de fundação e o solo de suporte pode gerar recalques diferenciais que, por sua vez, alteram as forças nos apoios. Esse fenômeno, muitas vezes negligenciado em abordagens simplificadas, pode comprometer a estabilidade da estrutura, especialmente em edifícios altos ou em pontes sujeitas a variações significativas nas condições de suporte. Costa e Figueiredo (2013) reforçam essa argumentação ao destacarem que a consideração de apoios elásticos em modelos numéricos tende a fornecer previsões mais realistas das reações, uma vez que permite levar em conta as deformações do solo e dos materiais estruturais de maneira mais precisa.

A literatura técnica reforça que a modelagem dos apoios como elementos elásticos pode fornecer estimativas mais realistas das reações de apoio, permitindo considerar de forma mais precisa as deformações tanto do solo quanto dos materiais estruturais. Costa e Figueiredo (2013) argumentam que a inclusão da rigidez do solo nos modelos numéricos melhora a precisão da análise estrutural, pois reduz discrepâncias entre os esforços calculados e os valores observados em estruturas reais. O comportamento do solo, no entanto, é inerentemente não linear e depende de fatores como umidade, compactação e variações de tensão ao longo do tempo. De acordo com Bowles (1996), a simplificação do solo como um meio elástico homogêneo pode ser aceitável para casos específicos, mas em situações mais complexas, como em solos argilosos sujeitos a adensamento ou em regiões com alta suscetibilidade à liquefação, a aplicação de modelos avançados de interação solo-estrutura torna-se indispensável.

A adoção de apoios elásticos permite não apenas um refinamento da análise das reações de apoio, mas também possibilita a avaliação do comportamento da estrutura frente a diferentes cenários de carregamento. Segundo Poulos e Davis (1980), o conceito de rigidez dos apoios deve ser analisado sob uma ótica tridimensional, levando em conta não apenas a capacidade de suporte vertical do solo, mas também sua resistência ao cisalhamento e os deslocamentos horizontais induzidos por cargas laterais. Esse aspecto é particularmente relevante em edificações situadas em áreas sujeitas a sismos ou ventos intensos, onde as interações entre os esforços dinâmicos e os deslocamentos da fundação podem comprometer a estabilidade estrutural. A modelagem simplificada pode, portanto, mascarar efeitos críticos e levar a projetos subdimensionados ou superdimensionados, ambos problemáticos em termos de desempenho e viabilidade econômica.

A complexidade adicional imposta pela consideração da interação solo-estrutura também tem reflexos na escolha dos métodos de análise estrutural. Modelos baseados na teoria da elasticidade, como os de Winkler e Pasternak, são amplamente empregados na representação do solo como um meio deformável sujeito a cargas estruturais. O modelo de Winkler, por exemplo, assume que o solo pode ser representado por um conjunto de molas independentes cuja rigidez depende das propriedades do material de fundação. No entanto, essa abordagem desconsidera a continuidade do solo, um fator que pode levar a previsões inconsistentes em terrenos heterogêneos. O modelo de Pasternak, por sua vez, introduz um parâmetro adicional que representa a interação entre os pontos de apoio vizinhos, tornando-se mais adequado para situações em que há influência significativa de tensões laterais. Para Mehta e Monteiro (2014), a escolha entre esses modelos deve ser pautada na compreensão das características geotécnicas da fundação e na compatibilidade entre a simplificação adotada e os requisitos de precisão do projeto.

Outro aspecto fundamental na análise das reações de apoio em função da interação solo-estrutura é a consideração dos efeitos diferidos ao longo do tempo. O concreto armado, sendo um material sujeito a fenômenos de fluência e retração, pode sofrer deslocamentos progressivos que alteram a distribuição das reações nos apoios. Esse comportamento se torna ainda mais evidente quando combinado com solos de baixa rigidez, onde variações sazonais de umidade e temperatura podem modificar as propriedades mecânicas do solo e afetar a resposta estrutural. Segundo Chern et al. (2004), a modelagem numérica desses efeitos exige a implementação de análises viscoelásticas, as quais permitem avaliar a evolução dos recalques e sua influência nas tensões internas da estrutura ao longo da vida útil da edificação. Essa abordagem, embora mais complexa do ponto de vista computacional, tem se mostrado essencial para garantir previsões mais realistas e evitar surpresas em edificações que demandam elevado grau de segurança estrutural.

Tal rigidez também desempenha um papel fundamental na definição das reações de apoio. Em sistemas onde a rigidez dos pilares e vigas é significativamente diferente, ocorre uma redistribuição de esforços que pode levar a concentrações inesperadas de carga em determinados apoios. Chopra (2012) argumenta que esse efeito se torna ainda mais relevante em estruturas submetidas a ações dinâmicas, como sismos e cargas de vento, onde a resposta vibratória da estrutura pode modificar a distribuição das forças nos apoios ao longo do tempo. A análise dessas interações é particularmente crítica no projeto de edifícios altos e infraestruturas de grande porte, onde a consideração dos efeitos dinâmicos é indispensável para evitar falhas estruturais.

Adicionalmente, a presença de efeitos de segunda ordem, como a flambagem de pilares e as não linearidades geométricas, deve ser levada em conta na determinação das reações de apoio. Em estruturas esbeltas, esses efeitos podem gerar acréscimos significativos nos esforços nos apoios, alterando a distribuição das cargas transmitidas às fundações. Leonhardt (1964) observa que a negligência desses efeitos pode resultar em um projeto subdimensionado, incapaz de suportar os esforços adicionais gerados pelas deformações de segunda ordem. Esse ponto é complementado por Melo e Regan (2011), que argumentam que, em sistemas hiperestáticos, os efeitos de segunda ordem

não apenas modificam a magnitude das reações de apoio, mas também podem alterar a direção das forças transmitidas, tornando essencial uma análise mais aprofundada desses fenômenos.

A literatura técnica reforça a necessidade de um entendimento crítico e aprofundado das reações de apoio em estruturas de concreto armado, considerando a complexidade dos fenômenos envolvidos e os desafios impostos pela prática projetual. O avanço das metodologias de análise estrutural tem permitido avaliações cada vez mais precisas desses esforços, porém a confiabilidade dos resultados obtidos depende da correta consideração dos fatores físicos e mecânicos que governam a distribuição das cargas nos apoios. A padronização normativa, embora forneça diretrizes essenciais para o dimensionamento estrutural, deve ser complementada por uma abordagem analítica criteriosa, evitando simplificações que possam comprometer a segurança e o desempenho das edificações. A continuidade dos estudos sobre a interação entre os apoios, os materiais estruturais e os efeitos de segunda ordem é essencial para o aprimoramento das práticas da engenharia estrutural, garantindo projetos mais eficientes e seguros.

Considerações práticas

A determinação das reações de apoio em estruturas de concreto armado é um problema que exige rigor técnico e análise aprofundada das condições reais de funcionamento das edificações. O processo de cálculo dessas forças não pode ser reduzido a uma aplicação simplificada de equações estáticas, pois diversos fatores influenciam a distribuição dos esforços, tornando a abordagem puramente teórica insuficiente para capturar a complexidade do comportamento estrutural. A prática da engenharia demonstra que a rigidez dos materiais, o tipo de apoio e os efeitos de segunda ordem desempenham papéis fundamentais na definição das reações, influenciando diretamente a segurança e a estabilidade das construções. Ignorar essas variáveis pode levar a erros críticos de dimensionamento, resultando em colapsos prematuros ou na superestimação de elementos estruturais, ambos indesejáveis do ponto de vista da eficiência e da durabilidade das estruturas.

A rigidez dos materiais utilizados na construção impacta significativamente a forma como as cargas são distribuídas e transmitidas aos apoios. Em estruturas de concreto armado, essa rigidez não é um parâmetro fixo, mas uma característica que varia ao longo do tempo devido a fenômenos como fluência, retração e fissuração progressiva do concreto. Fusco (2011) destaca que, embora os modelos tradicionais considerem um comportamento elástico linear para o concreto, na realidade, sua rigidez efetiva é reduzida à medida que fissuras se desenvolvem, alterando a maneira como os esforços são transferidos para os apoios. Esse aspecto é corroborado por Pfeil e Pfeil (2009), que demonstram que a consideração de rigidez efetiva, e não apenas da rigidez teórica inicial, conduz a análises mais precisas. Dessa forma, a determinação das reações de apoio deve incluir modelos que levem em conta o comportamento não linear do concreto, permitindo uma representação mais realista da estrutura. Além disso, a influência da armadura na rigidez global da estrutura deve ser considerada, pois a interação entre aço e concreto modifica a redistribuição dos esforços internos, afetando diretamente as forças nos apoios.

O tipo de apoio adotado também exerce influência decisiva na magnitude e na distribuição das reações. A literatura técnica tradicional frequentemente assume apoios idealizados como perfeitamente rígidos ou completamente flexíveis, o que, na prática, não reflete a realidade das estruturas construídas. Bastos e Campos (2006) argumentam que as condições de vinculação são altamente dependentes da interação entre os elementos estruturais e das deformações impostas pelo carregamento, tornando imprescindível uma modelagem que leve em conta a possibilidade de deslocamentos e rotações nos apoios. Em estruturas onde os apoios apresentam certa flexibilidade, como fundações sobre solos de baixa rigidez, a redistribuição de esforços pode ser substancialmente diferente daquela prevista em análises simplificadas. Costa e Figueiredo (2013) reforçam essa ideia ao demonstrar que a consideração de apoios elásticos permite uma estimativa mais precisa das reações, prevenindo problemas como recalques diferenciais e esforços inesperados em elementos adjacentes.

Ademais, estruturas com engastes parciais frequentemente apresentam momentos fletores significativos nos apoios, o que pode comprometer a integridade dos elementos se não for devidamente considerado no dimensionamento.

Os efeitos de segunda ordem são outro fator essencial na determinação das reações de apoio, especialmente em estruturas esbeltas, onde os deslocamentos influenciam diretamente a magnitude das forças internas. Chopra (2012) aponta que, quando os deslocamentos aumentam consideravelmente, as forças atuantes sobre a estrutura podem ser amplificadas, modificando a distribuição dos esforços e alterando as reações nos apoios. Esse fenômeno, conhecido como efeito P-Delta, pode ser crítico em edifícios altos, pórticos de grande vão e estruturas sujeitas a ações dinâmicas, como ventos e sismos. Leonhardt (1964) já alertava que, em determinadas condições, a amplificação dos esforços devido a efeitos de segunda ordem pode levar a colapsos progressivos, tornando imprescindível a consideração desses efeitos desde as etapas iniciais do projeto. A norma brasileira NBR 6118 (ABNT, 2023) estabelece critérios para a consideração dos efeitos de segunda ordem, exigindo que a análise estrutural contemple as interações entre os deslocamentos e as forças aplicadas, de forma a evitar falhas inesperadas. Contudo, a aplicação prática dessas recomendações nem sempre é trivial, exigindo que os engenheiros façam uso de modelos computacionais avançados para capturar com precisão o comportamento real da estrutura.

Leonhardt (1964) já havia destacado que a subestimação dos efeitos de segunda ordem pode resultar em falhas progressivas, especialmente em edifícios altos, pórticos de grande vão e passarelas sujeitas a cargas dinâmicas. Esse fenômeno ocorre porque, à medida que a estrutura se desloca lateralmente, as cargas verticais aplicadas geram momentos adicionais que intensificam os esforços nos apoios. O perigo desse comportamento reside no fato de que pequenas imperfeições geométricas, combinadas com efeitos de fluência e retração do concreto, podem desencadear um aumento gradual das deformações, culminando em um colapso estrutural inesperado. Segundo Clough e Penzien (2003), essa instabilidade pode se manifestar de forma abrupta em determinadas condições, tornando essencial a verificação rigorosa desses efeitos no projeto estrutural.

A norma brasileira NBR 6118 (ABNT, 2023) estabelece diretrizes específicas para a consideração dos efeitos de segunda ordem, exigindo que a análise estrutural leve em conta as interações entre os deslocamentos e as forças aplicadas. A norma prevê a utilização de coeficientes de majoração para os esforços internos, permitindo que os projetistas dimensionem adequadamente os elementos estruturais e garantam a segurança da edificação. Entretanto, a aplicação prática dessas recomendações nem sempre é trivial, pois depende de critérios como a esbeltez da estrutura, as condições de vinculação nos apoios e a presença de ações dinâmicas, como ventos e sismos. Nesse contexto, a utilização de modelos computacionais avançados se torna indispensável para capturar com precisão o comportamento real da estrutura.

A complexidade na modelagem dos efeitos de segunda ordem está relacionada à necessidade de representar adequadamente a interação entre os deslocamentos e as forças atuantes ao longo do tempo. Segundo Souza e Roca (2017), abordagens tradicionais baseadas na teoria da elasticidade linear podem fornecer resultados imprecisos quando aplicadas a estruturas sujeitas a grandes deslocamentos. Para contornar essa limitação, técnicas avançadas de análise estrutural, como o Método dos Elementos Finitos (MEF), vêm sendo amplamente empregadas para simular de forma mais precisa os efeitos de segunda ordem. No MEF, a discretização da estrutura permite a consideração de não linearidades geométricas e materiais, resultando em previsões mais realistas das reações de apoio. Além disso, a implementação de análises incrementais e iterativas possibilita a captura de fenômenos como a instabilidade elástica e a redistribuição de esforços em função da deformação da estrutura.

Outro aspecto crítico na consideração dos efeitos de segunda ordem está relacionado à interação entre os elementos estruturais e o solo de fundação. Como apontam Poulos e Davis (1980), estruturas assentadas sobre solos de baixa rigidez podem experimentar amplificações ainda maiores dos deslocamentos, devido à deformabilidade do apoio. Isso significa que os efeitos P-Delta não devem ser analisados isoladamente, mas sim em conjunto com a interação solo-estrutura, pois deslocamentos excessivos podem alterar a rigidez global da edificação e modificar a distribuição das reações nos apoios. Em fundações profundas, por exemplo, os recalques diferenciais podem intensificar a rotação dos pilares e vigas, exacerbando os efeitos de segunda ordem e tornando necessária a adoção de fundações mais rígidas ou dispositivos de controle estrutural.

A consideração dos efeitos de segunda ordem também tem impacto direto na escolha dos sistemas estruturais e nas estratégias de reforço para garantir a estabilidade da edificação. Segundo Mehta e Monteiro (2014), edifícios altos frequentemente requerem contraventamentos, núcleos rígidos de concreto ou sistemas mistos de aço e concreto para limitar os deslocamentos laterais e minimizar as amplificações indesejadas dos esforços internos. Essas soluções têm se mostrado eficazes na contenção dos efeitos P-Delta, garantindo que a estrutura permaneça dentro dos limites de deformação admissíveis e que as reações de apoio não sejam significativamente alteradas. Além disso, a utilização de dispositivos dissipadores de energia e amortecedores viscoelásticos tem sido uma alternativa adotada em projetos modernos para mitigar as oscilações dinâmicas e reduzir os efeitos de instabilidade associados aos deslocamentos excessivos.

A evolução das normas técnicas e das metodologias de análise tem contribuído para um maior rigor na consideração dos efeitos de segunda ordem, refletindo a crescente complexidade das estruturas contemporâneas. No entanto, a adoção de abordagens simplificadas ainda é comum em muitos projetos, o que pode comprometer a segurança estrutural a longo prazo. Como observam Clough e Penzien (2003), a negligência na avaliação desses efeitos pode resultar em erros de dimensionamento, levando a um desempenho estrutural inadequado ou à necessidade de reforços prematuros. Dessa forma, torna-se imprescindível que os projetistas adotem metodologias de análise condizentes com a realidade estrutural, utilizando ferramentas computacionais que permitam simular com precisão o comportamento da edificação e garantir que as reações de apoio sejam corretamente dimensionadas.

Diante dessa complexidade, a determinação das reações de apoio não pode ser tratada como um cálculo isolado dentro do projeto estrutural. A experiência prática e os estudos acadêmicos demonstram que uma abordagem integrada, considerando a rigidez dos materiais, as condições reais dos apoios e os efeitos de segunda ordem, é essencial para garantir a segurança e a eficiência das edificações. Modelos simplificados podem levar a resultados distorcidos, subestimando ou superestimando as forças atuantes, o que compromete a confiabilidade da estrutura. Portanto, a engenharia estrutural deve continuar avançando na incorporação de métodos numéricos mais sofisticados e no desenvolvimento de pesquisas experimentais que permitam uma compreensão mais profunda dos fatores que influenciam a distribuição das reações de apoio em estruturas de concreto armado.

Considerações finais

A análise das reações de apoio em estruturas de concreto armado constitui um dos aspectos fundamentais da engenharia estrutural, uma vez que a determinação precisa dessas forças garante não apenas a estabilidade global da estrutura, mas também a eficiência do dimensionamento dos seus elementos constituintes. A complexidade inerente ao comportamento das estruturas de concreto exige que a consideração das reações de apoio vá além da aplicação de modelos simplificados, incluindo uma avaliação detalhada das interações entre cargas, vinculações e propriedades dos materiais. O tratamento inadequado dessas reações pode conduzir a problemas estruturais graves,

como esforços inesperados em vigas e pilares, recalques diferenciais e instabilidades globais, comprometendo a segurança e a durabilidade das edificações.

O desenvolvimento de métodos cada vez mais sofisticados para a determinação das reações de apoio reflete a necessidade de superar as limitações impostas pelos modelos clássicos. Segundo Ghali, Neville e Brown (2009), a teoria estrutural tradicional frequentemente assume que os apoios são perfeitamente rígidos ou completamente flexíveis, uma abordagem que, na prática, não representa com precisão as condições reais de vinculação. A realidade das construções exige a consideração de apoios semirrígidos, os quais apresentam um comportamento intermediário entre os dois extremos teóricos, o que influencia diretamente a distribuição das reações. Esse aspecto é corroborado por Costa e Figueiredo (2013), que demonstram que a consideração da flexibilidade dos apoios pode levar a reduções significativas nos esforços previstos em determinados elementos estruturais, modificando substancialmente o comportamento global da edificação. Assim, a escolha de um modelo que melhor represente a interação entre os apoios e a estrutura se torna uma questão crucial para a obtenção de resultados confiáveis.

Além da influência das condições de vinculação, a rigidez dos materiais é um fator determinante na distribuição das reações de apoio. O concreto, por suas características viscoelásticas, apresenta variações significativas de rigidez ao longo do tempo devido à fluência e à retração, o que altera progressivamente a forma como os esforços são transmitidos para os apoios. Fusco (2011) argumenta que o modelo de rigidez efetiva, e não o de rigidez elástica inicial, deve ser adotado para garantir uma análise mais próxima da realidade. Essa perspectiva é compartilhada por Pfeil e Pfeil (2009), que destacam a importância de considerar os efeitos da fissuração no concreto armado, pois a redução da rigidez das seções fissuradas pode modificar a redistribuição dos esforços na estrutura como um todo. Assim, a análise das reações de apoio não pode ser tratada como um problema isolado, mas deve levar em conta as alterações progressivas nas propriedades dos materiais ao longo da vida útil da edificação.

Outro fator relevante para a determinação das reações de apoio é a consideração dos efeitos de segunda ordem, especialmente em estruturas esbeltas. Chopra (2012) ressalta que, em edifícios altos ou elementos de grande esbeltez, os deslocamentos podem amplificar significativamente os esforços internos, o que impacta diretamente a magnitude das reações nos apoios. Esse fenômeno, conhecido como efeito P-Delta, pode comprometer a estabilidade global da estrutura se não for devidamente considerado na modelagem. A norma NBR 6118 (ABNT, 2023) impõe critérios específicos para a consideração dos efeitos de segunda ordem, exigindo que as análises estruturais incluam a interação entre deslocamentos e forças aplicadas. No entanto, a aplicação prática dessas recomendações nem sempre é trivial, pois a quantificação precisa desses efeitos depende de modelagens avançadas e do uso de software especializado. Dessa forma, o desenvolvimento de ferramentas computacionais mais sofisticadas se torna essencial para que os engenheiros possam incorporar esses fenômenos de forma precisa e confiável nos projetos estruturais.

A evolução dos métodos de análise estrutural ao longo das últimas décadas tem demonstrado a importância de abandonar abordagens excessivamente simplificadas na determinação das reações de apoio. Modelos clássicos, embora úteis para estimativas iniciais, são insuficientes para capturar a complexidade das interações entre os diferentes elementos estruturais. Estudos experimentais e numéricos recentes têm evidenciado que a distribuição das reações de apoio é altamente sensível a fatores como a rigidez relativa entre vigas e pilares, as características dos materiais e a presença de deslocamentos significativos. Assim, a engenharia estrutural deve continuar avançando no desenvolvimento de metodologias que permitam uma representação mais precisa da realidade construtiva, incorporando técnicas de modelagem numérica mais sofisticadas e promovendo a integração entre teoria e experimentação.

Nesse contexto, a análise crítica das práticas adotadas na determinação das reações de apoio se torna fundamental para garantir a segurança e a eficiência das edificações. O uso de premissas inadequadas pode conduzir a erros de projeto que, em alguns casos, resultam em falhas estruturais de grandes proporções. Portanto, a engenharia estrutural deve estar em constante evolução, incorporando os avanços científicos e tecnológicos disponíveis para aprimorar a precisão das análises e garantir que as edificações projetadas atendam aos mais altos padrões de segurança e desempenho estrutural. A busca por metodologias mais robustas, aliada à formação contínua dos profissionais da área, constitui um passo essencial para a consolidação de uma engenharia estrutural mais precisa, confiável e alinhada às necessidades da construção civil contemporânea.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6118: Projeto de Estruturas de Concreto – Procedimento**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.abntcatalogo.com.br>. Acesso em 02 Fev. 2025.
- BASTOS, Antônio Martins; CAMPOS, Thiago Medeiros. **Reações de apoio em pórticos de concreto armado considerando a rigidez à torção**. *Revista Concreto & Construções*, v. 45, p. 32-41, 2006.
- CHOPRA, Anil K. **Dynamics of Structures: Theory and Applications to Earthquake Engineering**. Tradução: Odair Leandro Krinski Corrêa. 4. ed. New Jersey: Prentice Hall, 2012.
- COSTA, Eduardo Mendes; FIGUEIREDO, André Dias. **Análise de reações de apoio em estruturas hiperestáticas de concreto armado**. *Revista Brasileira de Engenharia Civil*, v. 8, n. 2, p. 67-78, 2013.
- FUSCO, Paulo Bittencourt. **Estruturas de Concreto: Fundamentos do Dimensionamento de Estruturas de Concreto Armado**. 3. ed. São Paulo: PINI, 2011.
- GHALI, Amin; NEVILLE, Adam M.; BROWN, Tom G. **Structural Analysis: A Unified Classical and Matrix Approach**. Tradução: Odair Leandro Krinski Corrêa. 6. ed. London: Spon Press, 2009.
- LEONHARDT, Fritz. **Precompression in Concrete Structures**. Tradução: Odair Leandro Krinski Corrêa. London: Applied Science Publishers, 1964.
- MACGREGOR, James G.; WIGHT, James K. **Reinforced Concrete: Mechanics and Design**. Tradução: Odair Leandro Krinski Corrêa. 6. ed. New Jersey: Pearson, 2012.
- MELO, Gabriel Silva; REGAN, Patrick E. **Reações de apoio em vigas de concreto armado**. *Revista IBRACON de Estruturas e Materiais*, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2011.
- PFEIL, Walter; PFEIL, Márcio. **Análise Estrutural: Fundamentos e Aplicações**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.
- SILVA, Vítor Ribeiro; SOUZA, Ricardo Alves. **Análise de estruturas de concreto armado utilizando o método dos elementos finitos**. *Revista Engenharia Civil*, v. 58, p. 35-48, 2010.
- Enviado em 31/08/2025
- Avaliado em 15/10/2025

GESTÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE RELIGIOSA

Olga Daniele de Almeida Aguiar⁷⁷

Ana Paula Rody⁷⁸

Reginalda Pereira de Oliveira Marino⁷⁹

Resumo

A gestão inclusiva e a diversidade religiosa constituem elementos fundamentais em um mundo cada vez mais plural e interconectado. As principais religiões, junto a suas práticas e símbolos, possuem um impacto profundo nas identidades e nas interações entre os indivíduos, e, portanto, a gestão inclusiva deve ser uma prioridade para líderes e gestores em todos os setores. A diversidade religiosa não se limita apenas à presença de diferentes crenças, mas abrange a aceitação e o respeito mútuo entre várias tradições, que muitas vezes coexistem em um mesmo espaço. A promoção do diálogo inter-religioso pode ser uma estratégia poderosa para a redução de conflitos e preconceitos, além de fomentar um ambiente de aprendizado e crescimento pessoal. Isso é particularmente importante em espaços corporativos ou educacionais, onde as trocas entre pessoas de diferentes origens podem trazer novas perspectivas e soluções criativas para desafios comuns. Nesse contexto, a gestão inclusiva deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, onde a formação de competências interculturais se torna um pilar essencial, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. O foco, portanto, recai sobre a importância de ações concretas que promovam práticas inclusivas, desafiando preconceitos e desconstruindo estereótipos. Ao abraçar a diversidade religiosa, organizações e sociedades como um todo podem trilhar um caminho mais ético e sustentável, com ganhos inestimáveis que vão além da mera coexistência pacífica, comprometendo-se com o pleno reconhecimento da dignidade humana.

Palavras-chave: Gestão inclusiva. Diversidade religiosa. Diálogo inter-religioso.

Abstract

Inclusive management and religious diversity are fundamental elements in an increasingly plural and interconnected world. Major religions, along with their practices and symbols, have a profound impact on identities and interactions between individuals, and therefore inclusive management should be a priority for leaders and managers in all sectors. Religious diversity is not limited to the presence of different beliefs, but encompasses acceptance and mutual respect between various traditions, which often coexist in the same space. Promoting interreligious dialogue can be a powerful strategy for reducing conflict and prejudice, as well as fostering an environment of learning and personal growth. This is particularly important in corporate or educational spaces, where exchanges between people from different backgrounds can bring new perspectives and creative solutions to common challenges. In this context, inclusive management should be understood as an ongoing and dynamic process, where the development of intercultural competences becomes an essential pillar, ensuring that all voices are heard and respected. The focus, therefore, is on the importance of concrete actions that promote inclusive practices, challenging prejudices and deconstructing stereotypes. By embracing religious diversity, organizations and societies as a whole can follow a more ethical and sustainable path, with invaluable gains that go beyond mere peaceful coexistence, committing to the full recognition of human dignity.

Keywords: Inclusive management. Religious diversity. Interreligious dialogue.

⁷⁷ Faculdade Unida de Vitória

⁷⁸ Faculdade Unida de Vitória

⁷⁹ Faculdade Unida de Vitória

Fundamentos da diversidade religiosa

A diversidade religiosa é um fenômeno intrinsecamente humano que reflete a multiplicidade de crenças, práticas e valores espirituais que coexistem na sociedade. Essa diversidade abrange desde grandes tradições religiosas, como o cristianismo, o islamismo e o hinduísmo, até crenças menos institucionalizadas, que se manifestam em cultos e práticas locais. A definição de diversidade religiosa não se limita à mera coexistência de diferentes religiões; envolve uma interação complexa entre elas, estabelecendo um diálogo que pode fomentar a compreensão, o respeito e a empatia entre os indivíduos. Segundo Lima ⁸⁰(2019, p. 120), "a inclusão da diversidade religiosa no ambiente corporativo promove não apenas o respeito às crenças individuais, mas também contribui para um clima organizacional mais harmonioso e produtivo".

A importância da diversidade religiosa na sociedade reside na sua capacidade de promover um ambiente em que diferentes vozes possam ser ouvidas e respeitadas. Quando se celebra a pluralidade religiosa, não apenas se valoriza a rica tapeçaria de experiências e saberes de cada grupo, mas também se favorece um clima de convivência pacífica e harmônica.

A educação, enquanto prática da liberdade, não pode prescindir do diálogo, do respeito ao outro e da valorização das diferenças. O oprimido, ao reconhecer a sua condição, torna-se sujeito da sua própria libertação, superando as barreiras impostas por uma cultura dominante que nega sua identidade e suas especificidades.

"A diversidade religiosa contribui significativamente para o fortalecimento da democracia, ao incentivar o debate e a reflexão crítica sobre questões éticas e morais. Além disso, ela desempenha um papel vital na formação da identidade cultural de comunidades e na promoção da solidariedade ao redor de valores comuns, mesmo em face de diferenças profundas." Freire⁸¹ (2011, p. 72)

Conforme destaca Lima⁸² (2019, p. 115), "a gestão inclusiva deve considerar as especificidades religiosas dos colaboradores para garantir equidade e respeito no ambiente de trabalho". Ainda mais importante é reconhecer que a diversidade religiosa possibilita a resolução de conflitos de maneira construtiva. Quando diferentes tradições não são apenas toleradas, mas ativamente reconhecidas e respeitadas, cria-se um espaço propício para o diálogo intercultural e inter-religioso. Isso não só enriquece a experiência social, como também diminui a polarização e o extremismo, permitindo que as sociedades se orientem por princípios de cooperação e harmonia.

Portanto, entender os fundamentos da diversidade religiosa não é apenas um exercício acadêmico, mas uma necessidade prática para a convivência pacífica e o progresso social em um mundo cada vez mais interconectado. A gestão inclusiva e efetiva desta diversidade é, sem dúvida, fundamental para a construção de um futuro em que todos os cidadãos possam desfrutar plenamente de seus direitos e dignidades, independentemente de suas crenças religiosas.

Definição de diversidade religiosa

A diversidade religiosa pode ser entendida como a coexistência de múltiplas crenças, práticas e sistemas de valores que refletem a variedade das experiências espirituais e religiosas em uma sociedade. A definição de diversidade religiosa abrange não apenas a quantidade de crenças, mas também as formas como elas se expressam e se interagem. A pluralidade pode ser observada em rituais públicos, celebrações, ou mesmo em práticas de vida diária que incorporam elementos de diferentes tradições. Além da prática individual, a diversidade religiosa oferece um espaço para o

⁸⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

⁸¹ LIMA, Carlos Eduardo. Práticas de gestão e inclusão da diversidade religiosa no ambiente corporativo. *Revista Gestão & Tecnologia*, v. 19, n. 2, p. 112-130, 2019.

⁸² Lima (2019, p. 115)

diálogo intercultural, permitindo que os indivíduos explorem e compreendam, de maneira mais profunda, o significado e a importância de diferentes sistemas de crença. Lima⁸³ (2019, p. 128) afirma que "a valorização da diversidade religiosa é um diferencial competitivo que fortalece a imagem da empresa perante a sociedade".

Nesse contexto, entender a diversidade religiosa não é apenas uma análise das tradições, mas também um convite à inclusão e à promoção de um ethos de respeito mútuo. Quando comunidades reconhecem e celebram suas diferenças religiosas, elas contribuem para a construção de sociedades mais justas e coesas. Este princípio de inclusão deve ser entendido como essencial para a promoção dos direitos humanos e da dignidade de todos, independentemente de suas crenças.

A verdadeira inclusão só se realiza quando a diversidade é entendida como elemento fundamental para o desenvolvimento humano e social. Negar a diversidade é perpetuar a opressão; reconhecer e valorizar a pluralidade cultural e religiosa é um passo essencial para uma convivência democrática e justa. Freire⁸⁴ (2011, p. 85)

Assim, a importância da diversidade religiosa transcende a esfera individual, manifestando-se em benefícios coletivos tangíveis. Cultivar um ambiente onde a pluralidade é celebrada e respeitada não apenas fortalece laços sociais, mas também enriquece o debate democrático, promovendo uma cultura de paz e coexistência. Portanto, investir na promoção e defesa da diversidade religiosa torna-se uma responsabilidade coletiva, crucial para o desenvolvimento sustentável de sociedades mais justas e solidárias.

Práticas de gestão inclusivas

A gestão inclusiva se revela fundamental em ambientes corporativos, promovendo não apenas a diversidade, mas também o respeito às diferenças religiosas, o que enriquece a cultura organizacional e potencializa a criatividade e inovação. Para implementar práticas de gestão inclusivas, é crucial estabelecer princípios que guiem as ações e decisões. Esses princípios devem incluir a equidade no tratamento de todos os colaboradores, a promoção de um ambiente que valorize a diversidade como um ativo estratégico e o comprometimento em garantir que todas as vozes, especialmente as de grupos historicamente marginalizados, sejam representadas e ouvidas. Conforme Ramos⁸⁵ (2016, p. 82), "a inclusão da diversidade religiosa possibilita a construção de uma cultura organizacional plural, que valoriza as diferenças e fortalece as relações interpessoais".

As práticas inclusivas vão muito além da simples correção de desigualdades; elas devem ser embasadas em ações concretas que revelem um verdadeiro comprometimento. Por exemplo, a criação de comitês de diversidade e inclusão é uma estratégia eficaz, permitindo que colaboradores de diferentes origens religiosas e culturais participem ativamente nas discussões sobre políticas e procedimentos.

A gestão da diversidade religiosa nas organizações vai além do simples reconhecimento das diferentes crenças presentes entre os colaboradores. Envolve a implementação de práticas e políticas que promovam o respeito mútuo, a compreensão intercultural e a valorização das particularidades religiosas. Essas ações contribuem para um ambiente de trabalho mais inclusivo, onde as diferenças são vistas como riquezas que fortalecem a coesão e a produtividade organizacional. Ramos⁸⁶ (2016, p. 85)

⁸³ Lima (2019, p. 128)

⁸⁴ Freire (2011, p. 85)

⁸⁵ RAMOS, Maria Helena. Diversidade religiosa nas organizações: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

⁸⁶ Ramos (2016, p. 85)

A cultura organizacional que emerge de práticas de gestão inclusivas molda um ambiente onde todos se sentem aceitos e valorizados. Isso não apenas fortalece os laços entre os colaboradores, mas também estimula uma maior retenção de talentos e um aumento na motivação e na produtividade. Assim, ao promover mudanças que reconhecem e abraçam a diversidade religiosa, as organizações não apenas atendem às suas obrigações éticas, mas também posicionam-se como líderes em responsabilidade social no cenário empresarial contemporâneo, refletindo a complexidade e a riqueza das sociedades em que operam. Segundo Ramos⁸⁷ (2016, p. 75), "a diversidade religiosa nas organizações requer práticas de gestão que promovam o diálogo intercultural e o respeito às diferentes crenças, garantindo um ambiente inclusivo e colaborativo".

Ademais, a formação contínua e a sensibilização são cruciais na promoção de uma gestão inclusiva que lida com diversidade religiosa. Investir em treinamentos que abordem a importância da diversidade e ensinem habilidades de comunicação intercultural prepara os colaboradores para interações ricas e respeitadas. Essa abordagem educativa não apenas alivia potenciais tensões, mas também contribui para a construção de um repertório cultural mais amplo, enriquecendo as experiências dos indivíduos dentro da organização.

Desafios na gestão da diversidade religiosa

A gestão da diversidade religiosa enfrenta desafios significativos que podem comprometer a harmonia e o desempenho organizacional. Um dos aspectos mais críticos dessa gestão é a presença de preconceitos e estigmas que cercam diferentes crenças e práticas religiosas. Muitas vezes, a desinformação sobre determinadas tradições leva a uma visão distorcida e, frequentemente, negativa, criando um ambiente de trabalho hostil para indivíduos que pertencem a minorias religiosas. De acordo com Ramos⁸⁸ (2016, p. 90), "os gestores desempenham papel fundamental ao implementar políticas que respeitem as práticas religiosas individuais, promovendo a equidade e a justiça no ambiente de trabalho".

Essa discriminação pode manifestar-se de forma sutil, através de microagressões, ou diretamente, em atitudes abertas de hostilidade. Para mitigar esses preconceitos, é essencial fomentar uma cultura de respeito e aceitação, implementando programas de sensibilização que promovam o entendimento mútuo e a valorização da pluralidade religiosa.

Além disso, a diversidade religiosa pode dar origem a conflitos que, se não geridos adequadamente, podem escalar e comprometer a dinâmica da equipe. Essas tensões podem ser exacerbadas em situações de alta pressão, como prazos apertados ou mudanças organizacionais, em que as diferenças nas crenças e práticas religiosas se tornam mais evidentes. Tais conflitos não apenas afetam o clima organizacional, mas também a produtividade e o bem-estar dos colaboradores. Ramos⁸⁹ (2016, p. 68) destaca que "o reconhecimento das diversas manifestações religiosas contribui para a redução de preconceitos e para a promoção da convivência pacífica entre os colaboradores".

A promoção de um diálogo aberto e respeitoso, aliado ao treinamento em competências interculturais, são ferramentas indispensáveis para a construção de um ambiente inclusivo que valorize a diversidade religiosa como um ativo estratégico. De acordo com Lima⁹⁰ (2019, p. 122), "políticas organizacionais que contemplam a diversidade religiosa contribuem para a redução de conflitos e aumentam o engajamento dos funcionários".

⁸⁷ Ramos (2016, p. 75)

⁸⁸ Ramos (2016, p. 90)

⁸⁹ Ramos (2016, p. 68)

⁹⁰ Lima (2019, p. 122)

Estratégias para a inclusão religiosa

A promoção da inclusão religiosa é um imperativo para diversas sociedades contemporâneas, impactadas por uma pluralidade de crenças e práticas espirituais. Para efetivar essa inclusão, é fundamental implementar estratégias que não só reconheçam, mas também valorizem a diversidade religiosa. Em primeiro lugar, a criação de políticas de inclusão deve ser uma prioridade. Políticas bem articuladas têm o poder de garantir que indivíduos de diferentes tradições religiosas tenham acesso igualitário a oportunidades, direitos e serviços. Além disso, mecanismos de proteção legal podem ser fortalecidos para coibir a discriminação religiosa, assegurando que todos os indivíduos se sintam seguros e acolhidos em suas manifestações de fé.

O diálogo autêntico pressupõe a existência de sujeitos conscientes e críticos, capazes de construir coletivamente formas de convivência que respeitem as diferenças e promovam a justiça social. Sem essa consciência, a inclusão torna-se mera formalidade, sem impacto real na transformação das relações sociais. Freire⁹¹ (2011, p. 101)

A capacitação e sensibilização da sociedade em torno da diversidade religiosa também se destacam como uma estratégia crucial. Realizar campanhas de sensibilização que abordem estigmas e preconceitos associados a grupos religiosos minoritários pode transformar a percepção pública. Workshops, seminários e eventos inter-religiosos são eficazes não apenas para educar, mas para estabelecer diálogos construtivos entre comunidades de diferentes crenças.

A promoção de treinamentos voltados para líderes comunitários e representantes do governo sobre a importância da diversidade religiosa pode levar a uma maior compreensão das necessidades específicas de múltiplas tradições. Essas ações devem ser acompanhadas de um investimento contínuo em pesquisa e monitoramento da inclusão religiosa, permitindo ajustes nas estratégias implementadas e garantindo que elas permaneçam relevantes e eficazes.

Por fim, o desenvolvimento de parcerias com organizações da sociedade civil pode catalisar iniciativas inclusivas e inovadoras. Tais colaborações têm o potencial de unir esforços, alavancando recursos e expertise para criar uma atmosfera de coesão e respeito. Implementando esses princípios, a sociedade avança não apenas na redução da intolerância, mas na construção de comunidades mais justas e solidárias, refletindo o verdadeiro valor da diversidade religiosa na sociedade contemporânea.

O papel da liderança

Uma liderança inclusiva incita o desenvolvimento de líderes que sejam sensíveis à diversidade e capazes de lidar com as complexidades que surgem em ambientes de trabalho multiculturais. Isso implica em adaptar estilos de liderança e promoção de práticas que considerem as particularidades e valores de diferentes grupos religiosos. Segundo Silva⁹² (2019, p. 350), "a diversidade cultural e religiosa no ambiente de trabalho apresenta desafios que demandam estratégias de gestão capazes de promover a inclusão e o respeito às diferenças, fortalecendo o clima organizacional e a produtividade".

Outro ponto relevante é a formação contínua de líderes sensíveis às nuances da diversidade religiosa. Isso envolve a criação de programas de capacitação que promovam uma compreensão profunda das diversas tradições e práticas religiosas, bem como dos desafios e oportunidades enfrentados por indivíduos de diferentes origens.

⁹¹ Freire (2011, p. 101)

⁹² SILVA, João Carlos da. Diversidade cultural e religiosa no trabalho: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Gestão de Pessoas, v. 23, n. 3, p. 345-360, 2019.

Tais iniciativas não apenas equipam líderes com as habilidades necessárias para facilitar discussões produtivas, mas também os empoderam a agir como agentes de mudança. A liderança inclusiva, portanto, transcende o mero cumprimento de normas e políticas; ela se fundamenta na criação de espaços de reflexão e ação que promovem a justiça social e o respeito mútuo, refletindo o entendimento de que a diversidade, longe de ser um desafio a ser superado, é uma riqueza a ser celebrada e integrada na cultura organizacional.

Mudanças sociais e tecnológicas

As mudanças sociais e tecnológicas têm um impacto profundo nas dinâmicas da diversidade religiosa, moldando a maneira como as comunidades interagem e se percebem. O advento das redes sociais e das plataformas digitais não apenas democratizou a comunicação, mas também proporcionou espaços onde diferentes tradições podem se encontrar, dialogar e, por vezes, conflitar. Essa conectividade abre um panorama complexo: enquanto muitas organizações religiosas encontram novos meios de disseminar suas mensagens e engajar fiéis, também surgem desafios, como a disseminação de informações errôneas ou discursos de ódio, que podem exacerbar divisões sociais.

A sociedade em rede é caracterizada por uma nova forma de estrutura social, na qual as redes de comunicação e informação desempenham papel central. Essa transformação redefine as dinâmicas de poder, permitindo que os indivíduos e grupos se conectem de maneira flexível e globalizada, rompendo barreiras geográficas e institucionais.

Além disso, o aumento da mobilidade global e as migrações em massa têm contribuído significativamente para a diversidade religiosa nas sociedades contemporâneas. Nesse contexto, tecnologias de comunicação desempenham um papel duplo; elas não só facilitam a troca de ideias e experiências espirituais, mas também promovem a necessidade de plataformas que respeitem a liberdade religiosa e incentivem a empatia e o entendimento intercultural. Castells⁹³ (2011, p. 52)

O reconhecimento e a valorização da diversidade religiosa, portanto, devem ser integrados nas estratégias de gestão pública e privada. As tecnologias emergentes podem servir como aliadas nesse processo, promovendo campanhas de conscientização e educando o público sobre a importância do respeito e da inclusão. Segundo Martins e Souza⁹⁴ (2020, p. 460), "a gestão inclusiva que reconhece e valoriza a diversidade religiosa contribui para a construção de ambientes organizacionais mais justos e produtivos, onde os colaboradores se sentem respeitados em suas crenças e práticas culturais."

À medida que as fronteiras entre as esferas pública e privada se tornam mais fluidas, é vital que a gestão da diversidade religiosa não se restrinja à legislação, mas se expanda para englobar práticas sociais que fomentem um diálogo constante. Segundo Castells⁹⁵ (2011, p. 45), "a sociedade em rede transforma as relações sociais, econômicas e culturais, promovendo novos espaços de interação que desafiam as formas tradicionais de organização e gestão."

Portanto, o futuro da inclusão religiosa exige uma arquitetura de diálogo que incentive o compartilhamento de conhecimentos, valores e experiências, utilizando a tecnologia como uma aliada nessa empreitada. Os líderes comunitários e educadores desempenham papéis cruciais nesse processo. Incorporar a diversidade religiosa na formação acadêmica e na consciência social não é só benéfico, mas necessário para preparar as futuras gerações para um mundo cada vez mais diversificado.

⁹³ CASTELLS, Manuel. Sociedade em rede. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

⁹⁴ MARTINS, Ana Beatriz; SOUZA, Ricardo. Diversidade religiosa e práticas organizacionais: desafios para a gestão inclusiva. Revista de Administração Contemporânea, v. 24, n. 4, p. 455-472, 2020.

⁹⁵ Castells (2011, p. 45)

Considerações finais

A capacidade de integrar a diversidade religiosa nas práticas de gestão é um dos principais desafios enfrentados pelas organizações contemporâneas. Ao longo desta discussão, ficou evidente que a gestão inclusiva não se limita apenas ao reconhecimento da pluralidade de crenças, mas envolve a construção de um ambiente no qual todas as vozes são ouvidas e respeitadas. A diversidade religiosa, quando abordada com sensibilidade e estratégia, pode enriquecer o ambiente organizacional, promovendo a inovação e a criatividade, ao mesmo tempo que reforça a coesão social. As práticas de gestão que incorporam essa diversidade não só refletem um compromisso ético com a justiça e a igualdade, mas também proporcionam vantagens competitivas tangíveis.

A implementação de políticas inclusivas requer um entendimento aprofundado dos valores, tradições e práticas das diferentes religiões representadas na força de trabalho. O papel da liderança é crucial nesse contexto, pois líderes que promovem um ambiente inclusivo atuam como agentes de mudança, estabelecendo normas e modelos a serem seguidos. Além disso, promover o diálogo inter-religioso dentro do ambiente de trabalho pode servir como um poderoso facilitador de compreensão mútua, contribuindo para a mitigação de tensões e a construção de relacionamentos mais sólidos e respeitosos.

Por fim, ao considerar a gestão inclusiva em relação à diversidade religiosa, é essencial que as organizações reconheçam o impacto positivo que essa abordagem pode ter na sociedade em geral. A transformação organizacional em direção à inclusão religiosa, portanto, não deve ser vista apenas como uma responsabilidade moral, mas também como uma estratégia eficaz que pode levar a um futuro mais harmonioso tanto para os colaboradores quanto para a sociedade como um todo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, Ana Paula. **Gestão Inclusiva: práticas para organizações diversas**. São Paulo: Atlas, 2017.
- LIMA, Carlos Eduardo. **Práticas de gestão e inclusão da diversidade religiosa no ambiente corporativo**. Revista Gestão & Tecnologia, v. 19, n. 2, p. 112-130, 2019.
- MARTINS, Ana Beatriz; SOUZA, Ricardo. **Diversidade religiosa e práticas organizacionais: desafios para a gestão inclusiva**. Revista de Administração Contemporânea, v. 24, n. 4, p. 455-472, 2020.
- OLIVEIRA, Fernanda Maria de; PEREIRA, Lucas Henrique. **Inclusão da diversidade religiosa nas organizações: uma análise das práticas de gestão**. Revista de Gestão e Projetos, v. 11, n. 2, p. 85-102, 2020.
- RAMOS, Maria Helena. **Diversidade religiosa nas organizações: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- RODRIGUES, Lúcia. **Diversidade religiosa e convivência no ambiente organizacional**. Revista de Psicologia da Diversidade e Inclusão, v. 2, n. 1, p. 45-60, 2020.
- SANTOS, Silvana Maria dos; ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Diversidade religiosa e inclusão no ambiente de trabalho**. Revista de Administração Mackenzie, v. 19, n. 6, p. 130-153, 2018.
- SILVA, João Carlos da. **Diversidade cultural e religiosa no trabalho: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Gestão de Pessoas, v. 23, n. 3, p. 345-360, 2019.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA COM ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Patrícia Andrade Nunes⁹⁶

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que foi desenvolvida com 17 alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública. Versou sobre a educação ambiental, alinhada às metodologias do ensino de ciências por investigação. Objetiva trazer à luz contribuições do ensino de ciências por investigação como uma abordagem pedagógica que contribui no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, e aprimora a prática docente. Os resultados obtidos mostram que a abordagem investigativa rompe com a metodologia tradicional de mera transmissão de conteúdos. Conclui-se que é fundamental que a abordagem investigativa seja implementada no contexto escolar, por promover um aprendizado ativo, reflexivo e conectado com a realidade.

Palavras-chave: Ciência; Investigação; Consciência ambiental.

Abstract

This paper presents results of a research which was carried out with 17 students attending the 1th grade of Elementary School in a public school. The theme focused on environmental education aligned with research-based science teaching methodologies and aims at showing contributions of research-based science teaching as a pedagogical approach that contributes on development of students' critical and reflective thinking and improves teaching practice. The results indicate that the investigative approach breaks with the traditional methodology of mere transmission of contents. It is concluded that it is essential that the investigative approach be implemented in the school context, as it promotes active, reflective learning that is connected with reality.

Keywords: Science; Investigation; Environmental awareness.

Introdução

O presente artigo de cunho qualitativo expõe os resultados de uma pesquisa direcionada para a questão da educação ambiental. Os sujeitos participantes desta pesquisa são alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, situada no Município de Penalva, interior do Estado do Maranhão. Trata-se de um assunto que faz parte de nosso Trabalho⁹⁷ de Conclusão de Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Ensino de Ciências.

A educação sob o viés da ciência, ao longo da história, tem se mostrado um processo útil para a humanidade, tendo sido responsável por grandes transformações que ocorreram e que estão a ocorrer no mundo contemporâneo. O ensino de ciências por investigação, seguindo essa linha de raciocínio, torna-se algo essencial de ser valorizado nesse processo, por ser uma abordagem didática que assume diversas estratégias onde o aluno é colocado como sujeito ativo no processo (Barbosa et al, 2021) de ensino e aprendizagem.

⁹⁶ Mestranda em Filosofia pela Universidade de São Paulo – USP; Graduação em Filosofia Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; Especialização em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Professora do Ensino Fundamental anos iniciais da Rede municipal da Secretaria de Educação de Penalva, Estado do Maranhão.

⁹⁷ Trabalho intitulado “CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO: um incentivo no desenvolvimento da consciência ambiental no 1º ano do ensino fundamental”, sob a orientação da professora Doutora Helilma de Andrea Pinheiro.

Isto posto, é notório que há uma necessidade de que a escola abandone as práticas tradicionais de ensino e abra espaço para uma educação com novos elementos, “onde o aluno possa aprender, selecionar informações, desenvolver a criticidade e capacidades cognitivas necessárias para as demandas do mundo atual” (Zompero et al, 2019, p. 2). São novos cenários, e, com isso, a escola deve ser o lugar no qual comportamentos considerados ambientalmente corretos devam ser exercidos na prática ao longo da vida escolar, objetivando contribuir na formação de cidadãos responsáveis (Medeiros et al, 2011).

Nessa linha de pensamento, Barbosa et al (2021) defendem que, durante muito tempo, o ensino de ciências esteve centrado na memorização de conteúdos, com atividades mecanizadas. Em um sistema educacional comprometido com as diversidades de opiniões e transformação da realidade, o ensino de ciências por investigação representa uma prática capaz de incentivar os alunos a formularem hipóteses, experimentarem, discutirem e, também, refletirem sobre resultados, contribuindo, assim, na construção de uma aprendizagem que será mais significativa em suas vidas, estando conectada com suas realidades.

Diante dessas considerações, a situação-problema que guia este artigo pode ser sintetizada pela seguinte pergunta de pesquisa: Como o ensino de ciências por investigação pode contribuir para a formação inicial cidadã e para a conscientização ambiental de estudantes do 1º ano do ensino fundamental?

A partir dessa questão problematizadora, estabelecemos como objetivo geral deste estudo incentivar o desenvolvimento de uma consciência ambiental em alunos do 1º ano do ensino fundamental por meio do ensino de ciências por investigação, promovendo o conhecimento sobre comportamentos sustentáveis e uma compreensão inicial acerca das questões ambientais desde a infância. Especificamente, objetivamos trazer à luz contribuições do ensino de ciências por investigação como uma abordagem pedagógica que contribui no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos e aprimora a prática docente.

O desenvolvimento deste artigo está organizado, além desta Introdução e da Conclusão, em três partes: a primeira parte apresenta os pressupostos teóricos em que este estudo se baseia; a segunda parte descreve os procedimentos metodológicos de realização deste estudo; e a terceira parte apresenta os resultados e discussão. As referências finalizam este trabalho.

Fundamentação teórica

A educação ambiental é o processo pelo qual “o educando começa a obter conhecimentos acerca das questões ambientais, onde ele passa a ter uma nova visão sobre o meio ambiente, sendo um agente transformador em relação à conservação ambiental” (Medeiros et al, 2011, p. 2). Por essa razão, é relevante que seja abordada em sala de aula, em face dos inúmeros problemas ambientais que a sociedade vivencia e de como os conhecimentos possibilitados por ela podem contribuir com um futuro melhor.

A abordagem dessa temática no 1º ano do ensino fundamental, é, pois, semear a esperança em crianças que poderão crescer mais conscientes de seus atos, de como suas ações impactam o meio ambiente de forma ou negativa ou positiva, e de suas responsabilidades enquanto seres que estão inseridos nesse meio ambiente.

A proposta de ensino por investigação e uma metodologia de aprendizagem com base em problemas têm suas raízes em Dewey que propôs um ensino voltado para a resolução de problemas autênticos, que estimulem o pensamento crítico do aluno e o coloquem ativamente em seu processo de aprendizagem (Zompero et al, 2019). Nesse pressuposto, Maline et al (2018) ressaltam que, nesse tipo de ensino, “as crianças interagem, exploram e experimentam o mundo natural, mas sem serem

abandonados à própria sorte, nem fiquem restritas a uma manipulação puramente lúdica”. Essa nova metodologia está diretamente influenciada em teorias contemporâneas de alfabetização científica, que valorizam o desenvolvimento dessas habilidades investigativas e o entendimento crítico sobre a ciência e suas aplicações.

Nessa perspectiva, Brito e Fireman (2016, p. 129-130), citando Briccia (2013), ressalta que essa autora “vê na ideia do ‘fazer ciência’ uma maneira de romper com essas visões que geralmente são repassadas pelas práticas tradicionais de ensino”. Nessa direção, ainda segundo Brito e Fireman (2016), para Briccia (2013), esse fazer ciência

se constitui como estratégia para trabalhar aspectos da natureza da ciência de maneira implícita na metodologia de ensino do professor. Assim, exemplificando, o professor pode propor em sala de aula uma situação problema para ser investigada pelos alunos e oportunizar tempo e espaço para que elaborem hipóteses, testem essas hipóteses, observem variáveis, discutam e interpretem resultados, bem como socializem de forma argumentativa as ideias que concluíram. (p. 129-130).

Para Zompero et al (2019), o perfil do aluno da atual sociedade não se contenta mais em apenas ouvir informações repassadas pelos professores. Além disso, observe-se que também o que os livros didáticos apresentam são, muitas vezes, desatualizadas frente aos avanços tecnológicos e científicos. Nessa proposta de ensino, são oportunizadas aos alunos condições formativas necessárias para as demandas atuais.

Nesse sentido, o ensino de ciências por investigação é uma abordagem pedagógica que incentiva os alunos a explorar e investigar o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades científicas e uma compreensão profunda dos fenômenos naturais. É uma abordagem didática que valoriza as atividades centradas no aluno, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de tomar decisões, de avaliar e de resolver problemas que podem ser aplicados em espaços de educação formal e/ou não formal (Barbosa et al, 2021).

No entendimento de Xavier (2022), essa proposta possibilita várias práticas envolvendo atividades de aprendizagem que se baseiam em problemas autênticos, valorizando a atividade prática, a autonomia, desenvolvimento da comunicação e argumentação. Ademais, quando se fala em educação ambiental é preciso ter em mente que:

A educação ambiental visa conscientizar as atitudes ambientais, sensibilizar e compreender as questões ambientais, buscar novas soluções e transformar os indivíduos em atores na tomada de decisões da comunidade. Foco no campo da pesquisa, análise, apresentação e compreensão das necessidades e obrigações ambientais, aprofundando o conhecimento e preparando as pessoas para a conservação da natureza e o uso sustentável de seus recursos. Questões relacionadas à poluição, degradação, consumismo, aquecimento global, desastres naturais e extinção de plantas e animais sempre foram temas centrais na estrutura da pedagogia ambiental e há uma necessidade crescente de incluí-los nas escolas, universidades, ONGs e empresas. (Galvão, 2023, p. 15).

Medeiros et al (2011) corroboram esse pensamento ao elucidar a necessidade de essa temática ser abordada em sala de aula, tendo em vista que as questões ambientais estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade. Teixeira (2024)⁹⁸ entende a educação ambiental como um instrumento que contribui na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, por buscar formar cidadãos conscientizados da importância de conservar o meio ambiente, e consequentemente, contribuindo na mudança de hábitos considerados incorretos. De acordo com Galvão (2023, p. 17), “segundo os

⁹⁸ Texto não paginado. Disponível em: <https://revistaea.org/artigo.php?idartigo=2742>.

PCNs, a educação ambiental deve permear todas as disciplinas como tema para a compreensão, formando uma disciplina que conhece, ensina, aprende e traduz”.

Isso implica na responsabilidade do ambiente escolar, que deve atuar como um importante meio de conscientização sobre a necessidade da conservação e preservação do meio ambiente. Deve ser um espaço central de formação humanística capaz de promover mudanças de atitudes e pensamentos, onde as famílias e a escola em geral partilhem da responsabilidade de desenvolver competências benéficas e responsáveis para o meio em que vivem. Entretanto, Teixeira (2024) pondera que a escola apesar de ser um espaço em que essas questões deveriam ser o foco central, ainda não fez a incorporação da Educação Ambiental formal ao seu cotidiano permanentemente, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Política Nacional de Educação Ambiental preconizam. Isso tem gerado consequências, pois a educação ambiental não tem conseguido estar presente em projetos pedagógicos, planos de trabalho, planejamento, dentre outras atividades.

Ao se tratar do ensino das ciências no contexto da Educação nos anos iniciais do ensino fundamental, percebe-se que ainda há uma ideia equivocada de que as crianças não sejam capazes de já iniciarem suas aprendizagens por meio da investigação. Ideias errôneas, visto que, nessa faixa etária, na qual se encontram, está, pois, uma esperança de que elas cresçam e se tornem cidadãos mais conscientes e responsáveis por seus atos.

Por representar um período de transição para uma educação formal, o 1º ano do ensino fundamental ainda apresenta características da educação infantil, como ter o foco no desenvolvimento integral das crianças, e a necessidade do uso de metodologias lúdicas, sendo um período de preparação para os anos subsequentes. Assim sendo, Maline et al (2018) ao se debruçarem sobre este assunto fizeram uma interessante abordagem sobre como o ensinar das ciências, numa perspectiva investigativa, pode representar uma clara ressignificação do trabalho docente. Segundo Maline et al (2018, p. 996),

a aprendizagem por investigação é uma estratégia que a professora [ou o professor] pode utilizar para aproximar as crianças das ciências no cotidiano escolar. [...]. Contudo, ao trabalhar com as crianças ciências como investigação, a mediação e a postura da professora [ou do professor] são fundamentais para que as atividades se configurem como investigativas.

Isso implica dizer que a maneira de o professor agir em sala de aula também é importante, pois não é qualquer atividade que se configura como uma prática investigativa. Levar em consideração esse pensamento torna-se relevante porque o desenvolvimento de atividades dessa natureza potencializa o protagonismo, amplia as capacidades críticas dos estudantes de observar, manipular, questionar, comunicar, dentre outras ações. Tais atitudes podem contribuir nessa fase de desenvolvimento, de transição, onde as crianças irão perceber novas formas de explorar o mundo natural, de uma maneira mais própria e sofisticada.

Além da clara importância do uso do ensino de ciências por investigação, em quaisquer que sejam as fases ou níveis educacionais, adotar essa prática também vai ao encontro com os documentos que regem a educação brasileira, a exemplo o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (leia-se Maranhão, 2019) ao reconhecer que:

A necessidade de aproximação do objeto de conhecimento de Ciências com os contextos sociais vivenciados pelos alunos dá-se pela valorização da aula de ciências, essencialmente voltada para a divulgação dos fatos científicos relevantes nos cenários mundial, nacional e local. Tal ação indica o cumprimento social da escola na inclusão de alunos, professores e comunidade escolar na tomada de consciência sobre as implicações sociais da ciência e sua atuação sobre a vida de toda a sociedade. (Maranhão, 2019, p. 361).

Seguindo esta perspectiva, no contexto desta pesquisa, utilizar essa eficiente metodologia de ensino para uma causa de grande impacto é ir além dos muros da escola. É oferecer uma aprendizagem significativa aos alunos do 1º ano do ensino fundamental, que ao mesmo tempo em que são imersos num mundo científico, desenvolvem a capacidade de agir criticamente perante os problemas nos quais estão envolvidos. O ensino de ciências deve ser visto, dessa forma, contextualizada e condizente com a realidade do aluno, para que aquilo que lhe é apresentado em sala de aula faça sentido em sua vida, que possa ser passível de reflexões e questionamentos.

Daí a importância de ser abordado desde os primeiros anos do ensino fundamental, pois essa prática é capaz de promover uma aprendizagem melhor e significativa para os alunos, que conseguirão enxergar de maneira crítica e reflexiva, além de serem estimulados a serem agentes de transformação, tendo em vista que lhes serão apresentados problemas nos quais suas próprias ações podem fazer a diferença. Enfim, compartilhando com o disposto por Galvão (2023, p. 9), “percebe-se que nessa idade é o período da criação dos valores e de maior assimilação”.

Nesse sentido, constata-se que trabalhar a educação ambiental mesmo nos anos iniciais do ensino fundamental pode representar um grande avanço na imagem de mundo que essas crianças terão.

Metodologia

O procedimento metodológico deste trabalho apresenta uma sequência didática estruturada em quatro momentos pedagógicos. Cada uma delas planejada de forma a envolver ativamente os alunos do 1º ano do ensino fundamental no incentivo ao desenvolvimento de uma consciência ambiental através de uma sequência didática do ensino de ciências por investigação.

Metodologicamente, este trabalho classifica-se quanto à utilização e quanto à abordagem. Assim sendo, quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa com base qualitativa, voltada para a interpretação dos dados obtidos através das experiências, pensamentos e questionamentos dos alunos no decorrer do projeto. Desse modo, “a pesquisa qualitativa é frequentemente compreendida como a modalidade de pesquisa que se fundamenta em amplas descrições e não em dados numéricos” (Gil, 2025, p. 10).

Quanto à utilização, trata-se de uma pesquisa-ação por ser uma “pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2011, p. 20).

Como contexto de realização, a pesquisa-ação foi desenvolvida com uma turma de 17 (dezessete) alunos do ensino fundamental anos iniciais de uma escola pública municipal da cidade de Penápolis, Estado do Maranhão, conforme já foi mencionado neste trabalho. Tal escola atende três turmas do 1º ano no turno vespertino, período no qual foi realizado este estudo. O perfil desta turma é razoável, tendo alguns alunos em fase avançada de alfabetização e outros com algumas dificuldades. Os conteúdos propostos foram: conceitos e exemplos de problemas ambientais; ações humanas e sua relação com o meio ambiente; reciclagem e sua importância.

No eixo temático ambiente, proposto pelo programa Ciências é 10, os subtemas utilizados foram o animal cultural atividade investigativa: avaliando e repensando o lixo; e também o futuro da terra com atividade investigativa: pegada ecológica. Fez-se necessária uma adaptação para o público, envolvendo atividades de investigação desses dois eixos. Para fins de comprovação legal, todas as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula foram respaldadas nos termos do Termo de Assentimento e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além da autorização concedida pela direção escolar.

As atividades investigativas foram executadas em 04 encontros, sendo cada encontro com 100 minutos de duração, equivalente a duas horas-aula, por semana. Foi realizada por meio da seguinte sequência didática investigativa, estruturada em quatro etapas: problematização inicial; pesquisa de campo; organização do conhecimento; oficina ecológica, como mostra o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Planejamento da atividade, estruturada em quatro momentos pedagógicos

Etapas	Metodologia
Problematização Inicial	Exibição de vídeo lúdico para introdução à temática; Apresentação de imagens demonstrativas de problemas para início de discussão com atividade diagnóstica.
Pesquisa de Campo	Demonstração prática da poluição local no cais da cidade; atividade de análise local.
Organização do Conhecimento	Exibição de vídeo com apresentação de boas ações ambientais; Jogo ecológico “ Fato ou Fake”; Atividade diagnóstica.
Oficina Ecológica	Atividade diagnóstica final; Produção ecológica com garrafas pets.

Fonte: Elaboração própria

Na primeira etapa, foi realizada a introdução à problematização inicial, ocorrida primeiramente através da exibição de um vídeo interativo intitulado “Porque choras, nosso planeta?”, disponível no canal do *Youtube*. Esse vídeo mostrou de forma lúdica vários problemas ambientais causados pelas pessoas e como eles afetam o planeta. Através da exibição de imagens de problemas ambientais, em vários contextos, as crianças puderam analisar problemas como poluição, desmatamento, aquecimento global, queimadas, dentre outros. Após a exibição do vídeo, as crianças foram questionadas com a seguinte situação-problema: As ações humanas podem prejudicar o meio ambiente? Ademais, foram submetidas a alguns questionamentos no decorrer da aula, conforme o Quadro 2, a seguir.

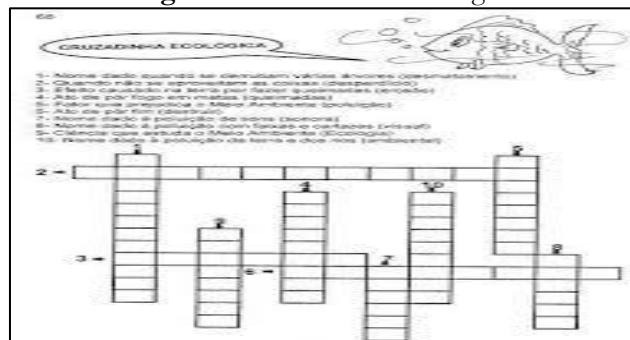
Quadro 2 – Questionamento de concepções prévias

Questionamentos
1. Vocês sabem o que são problemas ambientais?
2. Vocês já conheciam os problemas ambientais presentes no vídeo?
3. Esses problemas prejudicam o meio ambiente? Por quê?
4. As situações do vídeo parecem ser ações boas ou ruins?
5. Vocês já observaram aqui em Penápolis algum desses problemas? Onde?

Fonte: Elaboração própria

Por se tratarem de crianças em fase de compreensão e função da escrita, a atividade proposta investigativa ocorreu de duas maneiras: a primeira foi uma demonstração, através de desenho, de uma situação na cidade que representava um problema ambiental ocasionado pela ação do homem. A segunda foi a realização de uma cruzadinha ecológica, conforme ilustra a Figura 1, a seguir, cujo objetivo era desvendar principais tipos de problemas ambientais.

Figura 1 – Cruzadinha Ecológica



Fonte: Página do Pinterest ⁹⁹

Na segunda etapa, com autorização e supervisão escolar, as crianças foram levadas ao cais da cidade, local que, por sua vez, está repleto de lixo espalhado por toda a sua extensão. Dentre os resíduos, estavam copos, garrafas, pratos e recipientes descartáveis, sacolas, garrafas de vidros, roupas, sapatos, papelão, dentre outros. No período das cheias, todo esse resíduo fica submerso, mas ao chegar à seca ficam novamente a céu aberto, representando um problema ambiental grave. Além disso, há também a presença de bueiros que ejetam para o rio o esgoto da cidade.

A proposta dessa atividade foi a realização de uma atividade de campo onde as crianças pudessem observar problemas ambientais presentes em sua própria cidade que fossem resultados das ações impensadas do homem. Na visita, elas observaram problemas como poluição da água, diminuição das populações de peixes, além da possível contaminação extensiva dos recursos hídricos.

Na rápida visita, além da observação, as crianças foram sujeitas a alguns questionamentos, quais sejam: Porque este local está poluído? Esses resíduos estão descartados de forma correta? A situação desse local representa um problema ambiental? Qual? O lixo jogado aqui pode gerar algum problema? Vocês já viram alguém jogando lixo neste local? Vocês sabem para aonde esse lixo vai quando o lago enche? Essa ação de jogar lixo neste local prejudica o meio em que se vive?

No terceiro momento, foi realizada a organização do conhecimento adquirido, por meio da apresentação de um vídeo lúdico intitulado “Como cuidar do meio ambiente” como as ações humanas que poderiam fazer a diferença na preservação ambiental. Foram exibidas imagens aos alunos para que pudessem assimilar se as ações estavam corretas ou não, inclusive sobre a visita ao local que haviam feito anteriormente. Em seguida, foi realizado um jogo ecológico com “fatos e *fakes*” sobre as questões ambientais, onde as crianças ouviam perguntas e deveriam responder se a informação era verdade ou não. Em última atividade, foi realizada uma atividade diagnóstica para analisar as respostas dos alunos relacionadas ao que haviam internalizado, conforme mostra a Figura 2, a seguir:

⁹⁹ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/725572189954808125>.

Figura 2 – Atividade “Certo ou Errado?”



Fonte: Ieducação, 2024¹⁰⁰

Na quarta e última etapa, foram realizadas duas atividades: atividade diagnóstica final e produção ecológica com garrafas pets. Na atividade diagnóstica final, ilustrada na Figura 3, abaixo, os alunos foram submetidos a um exercício em que deveriam descrever três ações que aprenderam que poderia ajudar a manter o planeta saudável e livre da poluição. A última atividade constitui-se de uma atividade coletiva com garrafas pets, onde cada criança trouxe de casa uma garrafa pet para a confecção artesanal de flores, com o objetivo de demonstrar como a reciclagem poderia ser uma das alternativas de preservação do meio ambiente.

Figura 3 – Atividade Diagnóstica final



Fonte: Ieducação, 2024¹⁰¹

O objetivo desta atividade constitui-se na identificação das aprendizagens dos alunos acerca de suas ações frente ao meio ambiente. Buscou-se analisar se, de fato, as opiniões por eles representadas correspondiam aos conhecimentos de consciência ambiental que haviam sido repassados nas etapas anteriores.

Resultados e discussão

Como dissemos no início da seção anterior, nosso estudo foi realizado em quatro etapas. Entretanto, dada a extensão desse estudo do qual o presente trabalho é um recorte, nesta seção, serão discutidos, à luz das teorias estudadas, os resultados obtidos da análise do material do *corpus*, que compreende as respostas dos alunos às cinco perguntas do Quadro 2, acima, correspondente apenas à primeira etapa da nossa investigação. Vale ressaltar que, por questões didáticas, julgamos necessário fazer as transcrições das respostas com algumas correções.

¹⁰⁰ Disponível em: <https://ieducacao.com/atividades-do-meio-ambiente>.

¹⁰¹ Disponível em: https://educador.com.br/atividades-sobre-meio-ambiente-1-ano/#google_vignette.

Além disso, para fins de não identificação, os alunos foram chamados unicamente de Aluno, sendo essa palavra seguida de uma numeração sequencial: Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, e assim sucessivamente. Convém acrescentar que, também por motivo de este presente trabalho não ficar muito extenso, não fizemos as transcrições dos quadros que contêm todas as respostas dos alunos. Tais quadros foram feitos para subsidiar a análise e facilitar a visualização dos dados. Com isso, para este artigo, transcrevemos apenas as respostas de alguns alunos para fomentar nossas discussões. Contudo, apesar do recorte, acreditamos que permitirá a compreensão do nicho no qual o presente estudo de desenvolve.

Na primeira etapa de desenvolvimento da pesquisa-ação, realizamos a problematização inicial, objetivando investigar se as crianças tinham conhecimento de que as ações que os homens tomam afetam e trazem sérias consequências para o meio ambiente. Com os questionamentos, nosso propósito foi identificar o grau de criticidade dos alunos perante as informações que lhes foram apresentadas.

Nessa perspectiva, no questionamento 1 “Vocês sabem o que são problemas ambientais?”, alguns alunos conseguiram assimilar que esse assunto estava relacionado ao meio ambiente, conforme pode ser observado pelas respostas do Aluno 1: “Professora acho que são as coisas que acontecem na natureza, com os animais.”, e do Aluno 2: “Não cuidar da natureza.” De acordo com a resposta do Aluno 1 e do Aluno 2, e outras respostas desse teor, é possível constatar que o ensino de ciências por investigação torna-se um espaço que possibilita que, em consonância com o que mencionam Zompero et al (2019), o aluno aprenda, selecione informações, desenvolva a sua criticidade e as suas capacidades cognitivas necessárias para as demandas do mundo contemporâneo.

Após a exibição do vídeo, e tendo sido demonstrados diversos aspectos de problemas ambientais que existem na atualidade, fizemos o questionamento 2 “Vocês já conheciam os problemas ambientais presentes no vídeo?”, em que as análises colocadas pelas crianças mostraram que elas são atentas e observadoras, o que poderá fazer com que eles se tornem agentes conscientes e transformadores com relação à preservação ambiental. Isso é perceptível nas respostas do Aluno 1: “Perto da minha casa tem um lugar que é cheio de lixo, minha mãe pede para mim jogar lixo lá também.”, do Aluno 2: “Meu avô me levou para o interior¹⁰² e lá eles estavam queimando a roça¹⁰³ para plantar.”, do Aluno 3: “Professora eu já vi um vídeo que os canudinhos têm que ser de papel por causa das tartarugas que estão no mar e o canudinho entra no nariz dela.”, e do Aluno 4: “Quando fui passear com minha tia no tapetão¹⁰⁴ lá estava todo sujo, cheio de saco e tinha também garrafa de coca cola.”

Nesse contexto, tais respostas condizem com as opiniões de Medeiros et al (2011), quando afirmam que a educação ambiental é um processo pelo qual o aluno começa a adquirir conhecimentos relacionados às questões ambientais, sendo tal processo o lugar em que o aluno passa a ter um novo olhar sobre o meio ambiente, tornando-se um agente transformador em relação à conservação do meio em que vive. Nessa perspectiva, faz-se mister ressaltar que, embora parcialmente as respostas dos Alunos 1 e 2 ao questionamento 2 possibilitem inferirmos que eles poderão ser influenciados a agirem de modo negativo, quando o Aluno 1 diz “...minha mãe pede para mim jogar lixo lá também.”, e o Aluno 2 ao mencionar “...e lá eles estavam queimando a roça para plantar.”, isso não implica necessariamente que tais alunos tornar-se-ão nocivos ao meio ambiente. Esse pressuposto dialoga com o que teorizam Barbosa et al (2021) a esse respeito ao afirmarem que o ensino por investigação em ciências possibilita que o aluno desenvolva sua autonomia e capacidade de tomar decisões, fazer avaliação e resolver problemas tanto em contextos da educação formal como informal.

¹⁰² Esse termo é usado para designar uma região rural que integra a estrutura da área territorial do Município.

¹⁰³ Na nossa região, roça é um grande terreno desmatado e preparado para o plantio de arroz, milho, mandioca, entre outras fontes alimentícias.

¹⁰⁴ Refere-se a uma área de lazer, que recebe esse nome.

Conforme a participação de cada aluno, percebemos que as crianças observam e conseguem assimilar as situações retratadas no vídeo com situações que já haviam vivenciado em algum momento de suas vidas. Isso mostra que a ideia de que as crianças não possuem capacidade crítica para analisar problemas precisa ser repensada. Poucas crianças souberam responder de imediato o que seriam problemas ambientais, mas ao serem retratados no vídeo rapidamente associaram a fatos do seu dia a dia. Inclusive, isso parece guardar relação com o que considera Galvão (2023) ao mencionar que a proporção que o conteúdo curricular é contextualizado e relacionado à realidade da comunidade, a escola possibilita ao aluno reconhecer a relevância dos fatos e desenvolver uma compreensão mais clara do mundo em que está inserido. Logo, essa abordagem permitiu com que as crianças começassem a assimilar o que já observam em atividades cotidianas a problemas ambientais.

O questionamento 3 “Esses problemas prejudicam o meio ambiente? Por quê?” foi amplamente respondido pela turma, muitos conseguiram apontar com precisão que os problemas prejudicavam o meio ambiente, justificando suas respostas, ao passo que outros diziam que sim, que prejudicava, mas não conseguiam assimilar o motivo para justificarem suas respostas. A título de demonstração, fizemos a transcrição das respostas de apenas dois dos alunos. Ao serem instigados a justificarem os motivos, obtivemos as seguintes respostas: a do Aluno 1: “Porque a gente vive da natureza, se a gente não cuidar a gente pode morrer.”, e a do Aluno 2: “Porque do rio a gente come o peixe.”, e, assim, boa parte dos alunos explicitaram um bom desempenho em suas respostas.

Isso evidencia que as crianças já possuem algumas noções preliminares sobre o impacto negativo relacionado aos problemas ambientais no meio em que vivem. Nota-se que algumas conseguiram estabelecer que há relação entre a natureza e sua sobrevivência. Pela dificuldade dada por alunos em explicar motivos, tornou-se claro que é necessário que sejam trazidas para o âmbito escolar essas discussões de maneira mais profunda. A criança nessa fase do ensino fundamental é muito observadora, mas está faltando o estímulo para que essa curiosidade seja expressada por meio de um pensamento crítico perante a realidade. Tal entendimento é corroborado por Galvão (2023) ao defender que é notório que o 1º ano do ensino fundamental é a fase da criação de valores e de, sobremaneira, maior assimilação.

No questionamento 4 “As situações do vídeo parecem ser ações boas ou ruins?”, todas as crianças concordaram que as ações que apareceram no vídeo se tratavam de ações ruins para o meio ambiente. Nesse momento, retornou-se a questão problema, e, com base no vídeo e nas explicações da aula, ao serem questionados se as ações humanas poderiam prejudicar o meio ambiente, a maioria conseguiu responder que sim.

Com essa noção, o questionamento 5 “Vocês já observaram aqui em Penalva algum desses problemas? Onde?” foi respondido de maneiras diferentes. Alguns alunos relataram que já haviam ido em lugares durante passeios que estavam cheios de lixo, que já haviam presenciado queimadas em alguns lugares, além de já terem visto pessoas jogando lixo em vários locais da cidade, dentre outros exemplos.

Na primeira atividade, após os questionamentos, como uma forma de fixação do conteúdo temático que foi abordado, durante a pesquisa-ação, pedimos que os alunos participantes da pesquisa demonstrassem por meio de um desenho uma situação na nossa cidade que representasse um problema ambiental. Alguns desenhos chamaram a atenção, entre eles um que ilustrava uma criança que estava em um momento de lazer num parquinho, e o local estava completamente poluído de lixo. O local retratado pela criança é localizado próximo onde seria realizada a visita que ocorreria na segunda etapa do projeto. Isso evidenciou os hábitos da população que reside nas adjacências, que costuma jogar os resíduos no local e, com as chuvas, acabam sendo levados para a área onde fica o lago da cidade. A título de demonstração, apresentamos a arte apenas desse aluno, conforme ilustra a Figura 4, a seguir. Assim, finalizam-se nossas análises e discussões da primeira etapa da pesquisa.

Figura 4 – Desenho pessoal de um aluno



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Conclusão

Este trabalho pautou-se na questão da educação ambiental alinhada às metodologias do ensino de ciências por investigação. Teve como objetivo geral incentivar o desenvolvimento de uma consciência ambiental em alunos do 1º ano do ensino fundamental por meio do ensino de ciências por investigação, promovendo o conhecimento sobre comportamentos sustentáveis e uma compreensão inicial acerca das questões ambientais desde a infância. Especificamente, objetivou trazer à luz contribuições do ensino de ciências por investigação como uma abordagem pedagógica que contribui no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos e aprimora a prática docente.

Em face de tudo o que foi discutido, observa-se a multifuncionalidade da prática de ensino de ciências por investigação no incentivo à conscientização ambiental. Por ser um espaço onde o aluno é exposto a problemas e visto como sujeito ativo no processo educativo, essa abordagem contribuiu com a preparação dos alunos para os novos conhecimentos ambientais que adquirirão nos anos subsequentes.

Nessa perspectiva, numa sala de aula onde predominava o perfil de alunos passivos, foi notada uma abertura para a participação dos alunos na aquisição de suas aprendizagens. A utilização de uma metodologia diferente provocou uma curiosidade que não era percebida em aulas anteriores, fato que contribuiu para um engajamento mútuo entre as crianças, que, em cada fase de execução da pesquisa, estavam mantendo-se ativas, trocando conhecimentos e aprendizagens entre si e com a professora pesquisadora. Sendo assim, o uso do ensino de ciências por esse viés tornou a sala de aula um espaço de motivação, tanto para o professor como para os alunos. Para o professor, por demonstrar que é totalmente possível se adotar novas metodologias e, assim, obterem-se sucessos. Aos alunos, por motivá-los a serem possivelmente crianças que crescerão mais conscientes de suas atitudes e ações.

A motivação pelo anseio de participar nas atividades, contribuiu significativamente na conscientização dos alunos, sobre como as ações humanas impactam diretamente no meio ambiente. Crianças que durante o dia a dia vivenciavam situações como queimadas, poluição, puderam analisar esses acontecimentos como situações ruins e associá-las às ações que o homem toma diariamente.

Além de inúmeras contribuições para a aprendizagem dos alunos, o ensino de ciências por investigação ainda colaborou com o aperfeiçoamento profissional do professor, por ter-lhe possibilitado adquirir uma nova postura enquanto professor, que agora entende que sua função não é ser um detentor do saber, mas sim um mediador e facilitador do ensino, ajudando, também, a quebrar paradigmas que apontavam que o ensino por investigação voltado para o ensino de crianças não traria resultados.

Diante do exposto, ao longo deste estudo, temos ciência de que o que foi abordado não esgota o assunto, porém pode servir como um ponto de debate para necessários estudos sobre a temática em pauta. Assim, espera-se que o presente artigo contribua, de forma teórico-prática, com outros trabalhos que se proponham a discutir sobre o papel transformador do ensino de ciências por investigação, sendo uma abordagem de ensino capaz de contribuir no desenvolvimento de uma consciência ambiental nos alunos, mesmo em suas fases iniciais de vida e formação cidadã.

Referências

- BARBOSA, Daisy Flávia Souza et al. Ensino por investigação em ciências: concepção e prática na educação não formal. *Insignare Scientia*, v. 4, n. 1, p. 25-42, 2021. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/1919/afe32ce3c297bde6da8501ef59414ed579a1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BRITO, Liliane Oliveira de; FIREMAN, Elton Casado. Ensino de ciências por investigação: uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do ensino fundamental. *Ensaio*, v. 18, n. 1, p. 123-146, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eped/a/mhnc5kG5WVLGNZMsBwwVbBJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- GALVÃO, Maycon Ribeiro. *Consciência ambiental nas escolas públicas*. Formiga: MultiAtual, 2023.
- GIL, Antonio Carlos. *Pesquisa qualitativa básica*. Petrópolis: Vozes, 2025.
- MALINE, Carla. Ressignificação do trabalho docente ao ensinar ciências na educação infantil em uma perspectiva investigativa. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 18, n. 3, p. 993-1024, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571677227009>. Acesso em: 22 dez. 2024.
- MARANHÃO. Secretaria Estadual da Educação. *Documento curricular do território maranhense para a educação infantil e o ensino fundamental*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- MEDEIROS, Aurélia Barbosa de et al. A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. *Montes Belos*, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2011. Disponível em: <https://www.bibliotecaagptea.org.br/administracao/educacao/artigos/A%20IMPORTANCIA%20DA%20EDUCACAO%20AMBIENTAL%20NA%20ESCOLA%20NAS%20SERIES%20INICIAIS.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2024.
- TEIXEIRA, Catarina. *Educação ambiental e o ensino de ciências por investigação – propostas integradas em uma escola pública de Dvinópolis, MG*. 2024. Disponível em: <https://revistaea.org/artigo.php?idartigo=2742>. Acesso em: 25 jan. 2025. Não paginado.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- XAVIER, Rayane Jardim. O ensino de ciências por investigação: conceitos e práticas. 2022.
- ZOMPERO, Andreia de Freitas et al. Ensino por investigação e aproximações com a aprendizagem baseada em problemas. *Debates em Educação*, v. 11, n. 25, p. 222-239, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7740>. Acesso em: 25 jan. 2025.
- Enviado em 31/08/2025
Avaliado em 15/10/2025

RACISMO AMBIENTAL, JUSTIÇA SOCIAL E A HUMANIDADE COMO PARTE DA NATUREZA

Paula Cristina Bernardo¹⁰⁵

Resumo

O presente artigo surgiu de uma pesquisa com jovens, adultos, empreendedores, das periferias e cidades da região metropolitana de Jundiaí e São Paulo. Um dos entrevistados relatou que eram parentes suas, as três vítimas de um deslizamento de terras, ocorrido em dezembro de 2024, entre Jundiaí e Várzea Paulista. Esse fato despertou uma reflexão sobre o racismo ambiental, que advém do racismo estrutural, herança da colonização do país. Reflete sobre a justiça social, a racialização e humanização do debate acerca da preservação da natureza. Critica a aprovação do chamado “PL da Devastação” e pergunta: que humanidade é essa?

Palavras chaves: racismo ambiental, justiça social, humanidade.

Abstract

This article emerged from a survey of young people, adults, and entrepreneurs from the outskirts and cities of the metropolitan region of Jundiaí and São Paulo. One of the interviewees reported that the three victims of a landslide that occurred in December 2024 between Jundiaí and Várzea Paulista were relatives of his. This fact sparked a reflection on environmental racism, which comes from structural racism, a legacy of the country's colonization. It reflects on social justice, racialization, and the humanization of the debate about nature preservation. It criticizes the approval of the so-called “Devastation Bill” and asks: what kind of humanity is this?

Key words: environmental racism, social justice, humanity.

Introdução

Em recente pesquisa de campo, sobre jovens, adultos, empreendedores, moradores de periferias e cidades da região metropolitana de Jundiaí e São Paulo, deparei-me com uma notícia de dezembro de 2024¹⁰⁶, que me fez refletir sobre a justiça social e o racismo ambiental. Como não se tratava do foco do estudo, decidi escrever este artigo como exercício de reflexão. O relato é de um jovem de 23 anos, negro, nascido em um bairro da periferia de Jundiaí, que fica na fronteira com o município vizinho, Várzea Paulista. No relato, ele conta que é o único da família que não passou pelo sistema prisional. Sua trajetória de carreira correria, (TOMASI, 2020) é marcada por várias coisas que faz para viver. É empreendedor, rapper, poeta, produtor cultural, arte educador e editor de vídeos. No meio da entrevista, falou que a mulher e as duas crianças mortas por soterramento na Vila Real, em dezembro de 2024, eram sua madrasta, de 30 anos, duas meio-irmãs, uma de 3 e outra de 8 anos. Por alguns minutos eu fiquei sem ter o que dizer. Minha vida passou como as cenas de um filme, reproduzido rapidamente, imagens e lembranças do tempo em que vivi e trabalhei na periferia e uma ferida dolorosa se abriu. Achei que já havia cicatrizado, mas entendi que injustiça social é o tipo de ferida que não fecha, enquanto houver uma pessoa em sofrimento.

¹⁰⁵ Doutoranda UFSCAR

¹⁰⁶ matérias relacionadas:

<https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2024/12/22/deslizamento-de-terra-em-varzea-paulista.ghtml>

<https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2024/12/23/mulher-que-morreu-soterrada-com-filhas-apos-deslizamento-faria-aniversario-dois-dias-depois-diz-familia.ghtml>

Isso me lembrou jovens, ex alunos meus, de escolas da periferia que trabalhavam para ajudar a gerar renda na família. Muitos, eram o arrimo. Trajetórias marcadas por sofrimentos, que se repetem em várias comunidades, que ficam fora do radar político até mesmo em campanha eleitoral. Na Ilhabela, por exemplo, muitos moradores não tem título de eleitor. São poucos os gestores e poucas, ou insuficientes as políticas públicas que os acolhem. Como não eleitores, se tornam não pessoas ao longo da história. Como não pessoas, tornam-se invisíveis aos olhos do sistema. Mas, relatos como esse precisam provocar algum tipo de indignação. Do contrário, fica a pergunta de Ailton Krenak, em *Ideias para Adiar o Fim do Mundo* (2019): que humanidade é essa?

Que humanidade é essa?

Na época do soterramento, próximo ao natal de 2024, os estados do sul e sudeste passavam pelo período de chuvas. Jundiaí e Várzea Paulista estavam entre os cinco municípios com maior índice de chuvas do estado de São Paulo. Esse tipo de fato tem sido frequente e na periferia os impactos são desastrosos. O que choca é a atitude dos governos e da imprensa comercial, que agem como se fosse uma fatalidade, algo que não estava previsto.

Ailton Krenak (2019) destaca que esses acontecimentos são resultados do tipo de humanidade e da relação que temos com a natureza. A colonização trouxe essa ideia de hierarquia entre os seres, que se perpetua no modelo excludente de sociedade que construímos. Um modelo que condena populações indígenas, quilombolas, negras, LGBTQIA+ etc, a viver às margens da sociedade, nas encostas, morros, beiras de rio, de córrego, de linha do trem, entre outras. Diz Krenak que a terra é um organismo vivo que responde aos nossos atos e que os cataclismos são uma forma de reação a essa desconsideração das pessoas para com a natureza. Continua dizendo, que a solução para os problemas dos deslizamentos e enchentes não é simples, mas exige uma mudança no modo de pensar e agir.

Um modo de pensar e agir que parta da mudança de olhar, de leitura de mundo, de vida. Algo que muda o foco do desenvolvimento material desenfreado, para dar ênfase às pessoas na sua relação com a natureza. Uma das questões importantes propostas por Krenak, é entender que esses casos, que são chamados de “acidentes”, “catástrofes” ambientais, na verdade, são a consequência do modelo de desenvolvimento político e econômico que escolhe destruir para poder crescer.

Quando você destrói algo como um rio, uma encosta, mexe com um ecossistema, que tinha uma maneira harmônica de existir. A intervenção humana afeta essa harmonia e coloca em seu lugar a desarmonia, cujas consequências são o sacrifício de vidas de pessoas que são desprezadas pelo sistema. Ele enfatiza que esses eventos não são apenas naturais, mas também sociais e que as comunidades mais vulnerabilizadas são as que mais sofrem. (KRENAK, 2019)

Esse é o ponto de partida desta reflexão, tratar das entranhas desse modelo de desenvolvimento, que escolhe explorar e colocar em risco a vida de pessoas vulnerabilizadas, para poder gerar riquezas e desigualdades. Depois, quando tudo desmorona, faz de conta que são incidentes isolados. Chamados de “acidentes naturais”, são o resultado de um projeto econômico e social de gentrificação, de extermínio da população pobre, preta, indígena, periférica, é o chamado racismo ambiental.

Segundo Mariana Belmont, do Instituto de Referência Negra Peregum:

“O racismo ambiental diz respeito sobre quem são as pessoas que moram nas favelas, morros, nas beiras dos rios e trilhos, à beira de represas das pequenas e das grandes cidades. Qual a cor dos corpos levados pelas enchentes, soterrados pelos deslizamentos e que são afetados pela escassez de alimentos nas cidades?” (BELMONT, 2023, p.17).

Quem são as pessoas que são jogadas para viver em vales, beiras de rio, de córregos, da linha do trem, morros e encostas? Qual a cor e o gênero da maioria delas, que no mercado de trabalho ocupam os postos mais precários e vivem as piores condições de vida, impostas pela sociedade capitalista? São de pele alva, como diria Emerica.

O relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), segundo Belmont (2023), é um alerta para os números que escancaram o racismo ambiental e o que está acontecendo nos territórios com pessoas mais pobres.

“As pessoas mais afetadas pela crise climática são as que menos contribuem para o aquecimento do planeta: nas regiões mais pobres e marginalizadas, o número de mortes por secas, enchentes e tempestades foi 15 vezes maior na última década do que nas regiões com mais infraestrutura”. (BELMONT, 2023, p.17).

A autora nos convida a uma reflexão que parte da colonização do país, cuja base do desenvolvimento econômico estava, e ainda está, assentada sob a ideia de uma experiência humana violada historicamente pela escravização e a exploração de corpos negros e indígenas. Mais que isso, toda a estrutura social brasileira está fundamentada sob o racismo.

Para que possa haver justiça racial, é necessário, segundo ela, que haja justiça ambiental, que implica a realização de um debate sobre os povos tradicionais, as comunidades quilombolas e a questão racial. Sem isso, seguimos um modelo de neocolonialismo que prioriza a exploração do planeta e dos corpos. (BELMONT, 2023)

A comunidade que despertou essa reflexão, fica na várzea do Rio Jundiá, cercada por morros dos dois lados, que estão sendo solenemente devastados pela especulação imobiliária e pelas construções irregulares, encravadas nas encostas dos morros, sem nenhuma estratégia de contenção. A comunidade Ilhabela, localizada na Vila Real, “acolhe” mais de 400 famílias pobres, que encontraram ali um abrigo nem tão seguro, nem tão estável, para viverem. A rotatividade de moradores é grande. O risco de deslizamentos também é. Não há saneamento, água e recentemente a companhia de eletricidade retirou todos os fios, bananas e suportes, deixando a comunidade no breu.

Para chegar na Ilhabela, a dificuldade é grande, seja qual for o caminho que se faça. Seja descendo o morro por uma das diversas vielas da Av Pacaembu (que fica acima do morro, no bairro vizinho de Iboturucuia) ou seguindo pela marginal do rio. Todas as formas de acesso implicam no enfrentamento de lama, buracos, esgoto a céu aberto e à noite a escuridão.

A devastação sistemática, a falta de saneamento, de abastecimento de água ou instalação elétrica, coloca a população em situação de risco constante, que aumenta na época das chuvas. Quando as “tragédias” acontecem, fica um jogo de empurra entre as prefeituras dos dois municípios para assumir a responsabilidade com o acolhimento das pessoas que ficaram desabrigadas e providenciar as reformas estruturais necessárias para evitar que nas próximas chuvas se repitam as mesmas coisas.

Os Krenaks, que vivem às margens do Rio Doce, sofreram com um “acidente” provocado por uma grande empresa. A lama que inundou a vida e a história deles, estava carregada de rejeitos de minério, mercúrio, entre outros produtos tóxicos, que destruíram a natureza, colocaram em risco os sobreviventes, entre os estados de Minas Gerais e Espírito Santo e arrastou consigo 19 vidas.

As duas histórias se encontram no mesmo lugar, o lugar de não pessoas, o lugar do não lugar. Cujas histórias estão sendo devastada vorazmente, soterrada pela ausência do poder público. Sem políticas públicas de acolhimento, fica muito claro o lado que a corda arrebenta tanto na beira do Rio Doce, quanto na várzea da Ilhabela.

Enrique Leff Zimmerman (2006), quando analisa a ecologia e sua urgência em mudar enfoques, propõe uma radicalização do debate com base na reflexão sobre regionalização e rompimento com as referências eurocentradas e com a ideia de uma ecologia restrita ao aspecto econômico. Fala da importância do giro no debate sobre ecologia política, as diferentes compreensões do conceito e põe em jogo as ontologias existenciais dos povos da Terra, vinculadas às condições ambientais de seus territórios. “Os sentidos culturais estão associados aos potenciais ecológicos e às condições geográficas para a reconstrução de seus modos sustentáveis de vida”. (LEFF, 2006).

Leff coloca em debate os direitos de apropriação e de transformação dos territórios, as estratégias de poder, dos discursos sobre o desenvolvimento e a justiça ambiental. A questão central da ontologia política só se resolverá quando houver a democracia ambiental, o direito ao habitar a partir de racionalidades culturais e condições territoriais diferentes. É preciso construir “Um mundo onde caibam muitos mundos” (Movimento Zapatista de Libertação Nacional- MZLN).

O maior desafio da justiça ambiental, segundo Leff, é promover a convivência entre diferentes lógicas, de sentidos e estratégias de sustentabilidade em um mesmo planeta. Nesse sentido, o autor defende uma outra ecologia, a ecologia política definida como:

“o lugar de encontro de racionalidades diferenciadas e um diálogo de saberes, de modos de compreensão do mundo e de modos de ser no mundo, de acordo com as condições de vida, como prática de uma ontologia da diversidade, de uma política da diferença e de uma ética da alteridade, que transcende a dialética de contrários e chamam à desconstrução e à reconstrução da ordem e da racionalidade econômica e jurídica da modernidade”. (Leff, 2006, p. 201).

O autor destaca, que na América Latina, existe uma sociologia diversa da anglosaxônica que não apenas vê os fenômenos sociais de uma forma diferente como também analisa de outra forma. Mais que isso, o autor destaca a necessidade de olhar a realidades latinoamericanas e enxergar suas especificidades no que se refere às relações dos povos da Terra com a natureza e os saberes constituídos historicamente por eles.

O pensamento ambiental latino americano nasce das condições ecológicas e culturais da América Latina, para desconstruir o chamado pensamento universal, eurocentrado e promover a reterritorialização de teorias e saberes na construção de um mundo sustentável, a partir de uma ecologia política do sul.

As lutas agroecológicas pela autonomia cultural e pelos direitos territoriais ocupam lugar preponderante na ecologia política latinoamericana, que confronta sentidos alternativos de sustentabilidade, refere-se a uma nova vertente da ecologia política, aos processos de resiliência, degradação dos solos e das terras ancestrais, abre-se em direção aos movimentos de resistência, como as reservas extrativistas, que não apenas criam uma outra economia possível, como uma ecologia política como princípio de um projeto de desenvolvimento comunitário.(LEFF, 2006)

A análise de Leff traz um importante elemento para o debate que têm sido sistematicamente aliado do processo de discussão que são as pessoas! Aquelas que vivem nos territórios, que o conhecem e precisam decidir sobre ele antes das decisões políticas pautadas em modelos de desenvolvimentos exógenos, que tem causado grandes tragédias todos os anos.

A população da Vila Real não foi vista ou ouvida como sujeito de políticas públicas, da mesma forma que os Krenak e a população à beira do Rio Doce também não foram. A instalação de empreendimentos imobiliários ou de grandes empresas de mineração são decisões tomadas sem o consentimento ou debate popular, quando as “catástrofes” acontecem as matérias no jornal tratam como se a natureza descontrolada tivesse se vingado, quando na verdade foi o modelo de desenvolvimento escolhido que tem o racismo ambiental como estrutura.

Em 2021 completou 20 anos da realização da Conferência de Durban contra o Racismo. No evento foi aprovada a Declaração e o Plano de Ação de Durban, que trata do debate ambiental diretamente relacionado à saúde das populações negras e ao processo de tomada de decisão. Naquela época, ainda não se usava o termo “mudanças climáticas”.

O conceito de racismo ambiental no Brasil é tardio, ainda que na prática ele sempre existiu. Entrou em pauta, após anos de ausência no debate específico sobre regramento ambiental. Ao longo de sua história o país aperfeiçoou a crueza de um fenômeno que acontece no mundo todo e segundo Belmont (2023):

“A humanidade criou, produziu, organizou e banalizou o racismo, mas o Brasil certamente o aperfeiçoou em forma de plano político. E o racismo ambiental perverso é mais um exemplo da apropriação da vida humana e da natureza, sob a máscara da retórica de um desenvolvimento sustentável inventado, de uma energia limpa que destrói territórios e invisibiliza comunidades.” (BELMONT, 2023, p. 19)

Às vésperas da COP 30 (Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas), que acontecerá em Belém, Brasil, entre os dias 10 e 21 de novembro de 2025, é importante resgatar deliberações de encontros passados para verificar avanços, permanências e retrocessos e se perguntar como o avanço nos debates pode contribuir para elaboração de políticas públicas que promovam a justiça social e rompam com o racismo ambiental definitivamente?

A Coalizão Negra por Direitos e parceiros elaboraram uma carta, por ocasião da 26ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP 26), em 2021, que aconteceu em Glasgow, Reino Unido. O documento tratava de uma série de questões, é importante resgatar alguns trechos, que não apenas referendam as reflexões aqui pautadas, como apontam a necessidade de debatê-las novamente na COP 30. A principal delas é a necessidade de racializar o debate sobre as questões ambientais, particularmente naquilo que se refere às políticas públicas, pois já sabemos o resultado da ausência desse debate no dia a dia das comunidades indígenas, quilombolas e periféricas, da zona urbana e rural. Vidas invisibilizadas por diferentes opressões, afogadas e sufocadas pela poluição hídrica e atmosférica. Comunidades dos não lugares, invadidas pelo garimpo, pela especulação imobiliária, o agronegócio, as grandes empresas mineradoras etc. Sob o risco de deslizamentos de terra, inundações, morando em áreas de risco, ameaçadas pelo despejo, pelo não acesso aos serviços de saneamento básico, de saúde, de educação etc.

Ailton Krenak (2019) lembra que a crise climática é essencialmente humanitária, pois impacta diretamente nas vidas negras, indígenas, quilombolas e em seus territórios. O aumento da devastação dos territórios da Amazônia, do Cerrado, o avanço do garimpo sobre terras indígenas e quilombolas prova que o Brasil tem violado sistematicamente os códigos ambientais.

Recentemente, com a aprovação no senado brasileiro do chamado PL da Devastação, o Brasil escancara sua cara e mostra quem paga pra gente ficar assim, parodiando Cazuza (1988). O projeto de lei 2.159/2021 flexibiliza as regras para o licenciamento ambiental no país. Esse projeto permite que empreendimentos obtenham licenças de forma automática, com base apenas em sua autodeclaração, eximindo-se de avaliações e análises técnicas. O Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima destaca que o PL da devastação “é um risco à segurança ambiental e social no

país”. Além disso, afirma o Ministério, o projeto viola o princípio da proibição do retrocesso ambiental, que afirma que o Estado não pode adotar medidas que enfraqueçam direitos já existentes.

Nesse contexto, nada mais justo que retomar os debates históricos que levaram a lei de licenciamento que visa coibir o desmatamento, preservar as áreas de floresta, cerrado, pantanal, caatinga, os pampas e as praias. Essa lei visa impedir a expansão do garimpo e toda a destruição que eles trazem, da mesma forma, cria empecilhos para os empreendimentos que devastam os biomas e comprometem a vida na terra.

A COP 30 propõe debater os temas “1. Redução de emissões de gases de efeito estufa. 2. Adaptação às mudanças climáticas. 3. Financiamento climático para países em desenvolvimento. 4. Tecnologias de energia renovável e soluções de baixo carbono. 5. Preservação de florestas e biodiversidade. 6. Justiça climática e os impactos sociais das mudanças climáticas”¹⁰⁷.

São temas muito importantes, mas qual a possibilidade de se materializarem de fato? Os diálogos implicam negociar com interesses muito divergentes, como o de empresas que são as principais causadoras dos principais “acidentes ambientais”. O diálogo é extremamente importante, mas no caso do Brasil, por exemplo, com a composição atual do congresso nacional, onde 72% são empresários e representantes do agronegócio e do senado, que recentemente aprovou o PL da devastação, qual as chances das resoluções da COP 30 serem adotadas pelo país na sua integralidade, sem restrições?

Apesar da COP 30 ser um momento importante para o Brasil demonstrar seu compromisso com a agenda climática, deputados, senadores andam na contramão desse debate, propondo algo que mostra que as pessoas que fazem as leis no país não representam as populações vulnerabilizadas historicamente. Defendem seus próprios interesses e de grandes grupos de empresários que estão interessados no lucro, sem pensar em nenhuma das consequências ambientais e no aumento da miserabilidade.

A Carta da Coalizão negra e parceiros destaca:

“No espaço urbano, o efeito sobre a vida da população negra tem sido a desigualdade urbana promovida pelos ‘planos diretores’ (sem ampla participação social e formulados de forma a garantir os interesses de grandes capitalistas urbanos) que, nos últimos 20 anos do Estatuto das Cidades, tem tornado as cidades violentas e criminosas para a vida ambiental, social, cultural e econômica das pessoas negras. O planejamento urbano é o racismo ambiental em perversidade visto e sentido nos espaços criminalizados (densamente populacional negro) geograficamente (aglomerados subnormais): as favelas, periferias, baixadas, morros, vales e palafitas.” (BELMOMT, 2023, p.20)

Mais que os planos diretores, o debate na COP 30 precisa abordar a intersecção do debate ambiental com as violências sistemáticas contra o povo oprimido nas favelas, palafitas, encostas, no campo e na cidade. O debate sobre racismo ambiental é um debate sobre moradia, segurança e tem relação direta com essa cultura do ódio, da devastação, que atravessa a nossa história. O combate ao racismo ambiental precisa fazer parte de todos os debates sobre leis e regramentos relacionados à vida em sociedade na sua relação direta com a natureza.

¹⁰⁷ <https://www.gov.br/planalto/pt-br/agenda-internacional/missoes-internacionais/cop28/cop-30-no-brasil>

Outro elemento importante para análise é a política sistemática de extermínio, que sob a égide de promoção da segurança pública, tem dizimado principalmente crianças, jovens negros periféricos, como alvo de uma perversidade sem tamanho. Recentemente um rapaz negro de 23 anos, estava em uma festa junina na comunidade do Santo Amaro, no Rio de Janeiro e foi morto por um policial do BOPE, que entrou no meio da comemoração, desferindo tiros para todos os lados. Como se festejar fosse um ato criminoso e os participantes estivessem cometendo um crime por estarem vivos e celebrando São João. Isso mostra como o racismo estrutural se manifesta, sempre em situações de demonstração de força e poder, sob a alegação de suposta troca de tiros com bandidos, ou de combate ao narcotráfico. Quando na verdade não há troca de tiros e muito menos nenhuma ação de combate ao narcotráfico, mas sim uma ação sistemática de extermínio.

A reação da instituição policial tem sido presenciada em vários lugares do Brasil, com exacerbado teor de violência e manipulação de narrativas, que sempre procuram criminalizar o morador da favela, população LGBT, povos quilombolas e indígenas por existirem. Sua cultura, sua fala, suas festas são diminuídas e destruídos qualquer vestígio da sua existência.

A juventude negra é uma das principais vítimas dessa política de segurança pública, que prima pela criminalização da vida e da cultura periférica (D'ANDREA, 2013). Ser uma pessoa jovem, negra, periférica é estar em constante risco de vida, onde quer que você vá, o que quer que você faça. Correr para pegar um ônibus ou para se exercitar, andar de carro ou de moto, passear no shopping, circular pela cidade, tudo pode despertar suspeitas.

Há muitos anos atrás, fui para Belo Horizonte, no bairro periférico do Barreiro de Cima, participar de um seminário organizado por alunos e professores do PET (Projeto de Educação dos Trabalhadores), que foi meu objeto de estudo no mestrado. No evento, havia mesas de debate, rodas de conversa, apresentação de experiências etc.

Eu estava inscrita para assistir a apresentação de projetos apresentados por alunos e um deles estava muito atrasado. Quando estávamos quase no final ele chegou, suado, com a camisa suja de terra, de sangue, rasgada, o material sujo de terra, pedindo por favor a oportunidade de apresentar o seu trabalho. A pessoa que mediava avisou que estávamos encerrando. Ele então, pediu que pelo menos o ouvissemos. Contou que havia saído do trabalho atrasado. Corria até sua casa para tomar um banho, trocar de roupa e vir para o seminário, quando foi abordado pela polícia, que suspeitou do fato dele ser um jovem negro, correndo morro acima. Eles o pegaram, humilharam, jogaram no chão, deram-lhe coronhadas, socos, chutes e o largaram com a dignidade rasgada. Mesmo assim, ele não desistiu! Do jeito que estava, resolveu vir. O grupo abriu uma exceção e ele apresentou o trabalho. Um jovem promissor que tinha um futuro brilhante pela frente, se a política não atrapalhou.

Essa violência atravessa a história de meninos e meninas como ele todos os dias e está impregnada em cada tijolo da nossa sociedade. Mudar a forma de ver as pessoas, suas histórias e suas culturas é a primeira forma de humanizar a sociedade e combater o racismo ambiental, filho do racismo estrutural que alimentamos desde a colonização.

Considerações finais

Qual será o impacto da COP 30 na vida no planeta? A urgência da descarbonização coloca a humanidade na emergência de mudar sua relação com a natureza, com os combustíveis fósseis, mas também rever as relações sociais, superar as desigualdades, os impactos nocivos e destrutivos da produção capitalista sobre a vida.

Segundo John Bellamy Foster (2023), a teoria da ruptura metabólica nos ajuda a entender os limites ecológicos do sistema capitalista. Desvela os impactos do modelo de desenvolvimento, da estrutura agrária e agrícola, da monocultura em larga extensão, da “Revolução Verde”, que produziu

a manipulação química e tecnológica do solo e das sementes para alimentar a sanha de produzir mais, em escala, sem limites. Esse modelo além de ter provocado o desgaste das condições naturais do planeta, mexeu com a estrutura do solo, do subsolo, do ar, da água, da atmosfera e é o principal responsável pelos “acidentes climáticos” que aumentam a pobreza e a miséria.

Regular o metabolismo social com a natureza implica compreender que os processos produtivos humanos devem reconhecer, na regulação, a sua própria condição de existência. É impossível que os seres humanos deixem de impactar a natureza, para reproduzir as suas condições de vida, mas é possível e necessário romper com o modo desenfreado de produção do capitalismo e considerar os custos e impactos como parte da produção em si e não como externalidades. Emerge daí a necessidade de criar formas de relação com a natureza que respeitem e resgatem os conhecimentos dos povos diversos, de sociedades cujas cosmovisões, embora não materialistas, nos auxiliam na busca de um reino da liberdade distante do abismo. (FERNANDES in SAITO, 2021)

A desigualdade de classes afeta de um jeito perverso a vida das pessoas pretas, jovens, periféricas, do campo e da cidade. Para além do racismo ambiental, o racismo estrutural lhes furta a possibilidade de semear um futuro, pois no presente, dedicam grande parte do seu tempo à luta para não morrer, para não se tornar mais um no sistema prisional. Diariamente estão sendo julgados e condenados por crimes que nunca cometeram.

Esse artigo chama a atenção para problemas estruturais da sociedade capitalista brasileira, na sua relação com a natureza e as populações vulnerabilizadas. Levanta uma série de questões antigas, mas cujas respostas ainda estão em branco. Anos após o fim da colonização, o país ainda mantém sólidas várias estruturas de opressão, entre elas o racismo ambiental. Alguma coisa está fora da ordem!

O debate sobre políticas ambientais precisa ser racializado, o racismo ambiental precisa ser combatido e é urgente mudar a ordem mundial.

Referências Bibliográficas

- BELMONT, Mariana (org.). Racismo Ambiental e Emergências Climáticas no Brasil. São Paulo, Instituto de Referência Negra Peregum, Oralituras Editora, 2023.
- D'ANDREA, Tiarajú Pablo. A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.8.2013.tde-18062013-095304. Acesso em: 2023-12-11.
- FERNANDES, Sabrina in SAITO, Kohei. O Ecossocialismo de Karl Marx: capitalismo, natureza e a crítica inacabada à economia política. SP, Boitempo, 2021.
- KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.
- LEFF, Enrique. A Ecologia Política: da desconstrução do capital à territorialização da vida. Campinas, Editora Unicamp, 2021.
- TOMASI, Livia de; MORENO DA SILVA, Gabriel. Empreendedor e precário: a carreira "correria" dos trabalhadores da Cultura, entre sonhos, precariedades e resistências. Política & Trabalho (S. I. J v 1, n 52, pp 196-211, 2020 DOI: 22478/ufpb.1517- 51018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/51018>

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

RIZOMAS DE PEDRA E SILÊNCIO: A LEITURA SEMIÓTICA DA PAISAGEM FRONTEIRIÇA EM MARVÃO

Vanda Maria Sousa¹⁰⁸

Rúben Neves¹⁰⁹

Resumo

Este texto propõe uma reflexão filosófica, histórica e ambiental sobre o turismo sustentável em Marvão, articulando ética ambiental, ecofenomenologia e hermenêutica cultural. A fronteira é pensada como cicatriz histórica e campo semiótico rizomático, onde memórias e ecossistemas se entrelaçam. Defende-se o conceito de eco-fenómeno-histórico, que convoca o turista a uma corresponsabilidade ética com o lugar. O projeto *Borders & Rails* sustenta esta abordagem, entendendo a raia luso-espanhola como zona de contacto identitário e ecológico. A viagem é problematizada como experiência onto-ecológica, convocando a preservação da biodiversidade e do património imaterial num quadro de justiça interespecie.

Palavras-chave: Herança cultural; Fenomenologia do lugar; Fronteira.

Abstract

This text offers a philosophical, historical, and environmental reflection on sustainable tourism in Marvão, intertwining environmental ethics, eco-phenomenology, and cultural hermeneutics. The border is conceived as a historical scar and a rhizomatic semiotic field where memories and ecosystems intertwine. It introduces the concept of the eco-phenomeno-historical, inviting tourists into an ethical co-responsibility with place. The *Borders & Rails* project supports this approach, framing the Portuguese-Spanish frontier as a zone of ecological and identity-based encounter. Travel is thus problematized as an onto-ecological experience, calling for the preservation of biodiversity and intangible heritage within a framework of interspecies justice.

Keywords: Cultural heritage; Phenomenology of space; Border.

¹⁰⁸ Doutoramento em estudos de Cultura/estudos Fílmicos, Pós-doutoramento (a realizar) na área de Estudos Fílmicos, 20 anos como professora do ensino superior na área da comunicação social, disciplinas de roteiro, linguagem audiovisual, gramática do audiovisual, semiótica, escrita criativa, produção de discursos vídeo, projecto Multimédia, planificação estratégica de mídia, indústrias culturais. 25 anos de experiência como roteirista para cinema, televisão e teatro, comecei como aluna e assistente de Doc Comparato

¹⁰⁹ Escola Superior de Comunicação Social (ECS) – Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) e Laboratório de Investigação Aplicada em Comunicação e Media (LIACOM)

Introdução

O projeto *Borders & Rails (B&R) – Narrando e Partilhando a Paisagem Raiana*, desenvolvido na Escola Superior de Comunicação Social (ESCS-IPL) - IPL/2021/B&R_ESCS, tomou como ponto de partida a raia fronteiriça da Península Ibérica, a mais extensa da Europa, estabelecida há mais de 700 anos. O projeto propôs a construção de uma narrativa partilhada da raia abrindo à experimentação prática e à narratologia da paisagem, gerando um repositório de experiência do território. Promovendo a inclusão e a consciência ambientalista com sede no turismo sustentável¹¹⁰ (Burtland, 1987¹¹¹) — descrito como a procura de uma prática capaz de atender tanto às necessidades dos turistas como às das regiões, com vista à preservação dos recursos naturais e culturais — procura-se, assim, ultrapassar a ideia de mera conservação ambiental, envolvendo as identidades culturais e a integração das comunidades locais.

O turismo sustentável surge como uma resposta às crescentes tensões entre as práticas turísticas convencionais e as necessidades de preservação ambiental, justiça social e equilíbrio económico. Num contexto global, em que o turismo se tornou uma das maiores indústrias, o conceito de sustentabilidade aplica-se à preservação de recursos naturais, mas também ao respeito pelas culturas locais, à minimização dos impactos ambientais e à promoção do desenvolvimento local inclusivo.

O turismo sustentável, conforme delineado pela Organização Mundial do Turismo (OMT, 2005), implica um compromisso com a preservação ambiental, a valorização sociocultural das comunidades locais e a viabilidade económica das práticas turísticas. No contexto da raia, este compromisso exige a construção de experiências que não explorem o território como mero recurso, mas que o compreendam como ecossistema simbólico e afetivo. Mais do que um conjunto de boas práticas técnicas, o turismo sustentável é, aqui, entendido como um posicionamento ético, inspirado por uma lógica de cuidado (Joan Tronto, 1993), de interdependência (Donna Haraway, 2016) e de justiça ambiental (Hans Jonas, 1979). Isto implica envolver ativamente as comunidades locais na construção das narrativas turísticas, reconhecer o saber situado (Haraway, 1988), e ativar formas de relação com o território que sejam sensíveis à sua biodiversidade, à sua memória histórica e às suas vulnerabilidades sociais.

O texto explora o conceito de turismo sustentável no contexto da região do Marvão, utilizando uma abordagem interdisciplinar que integra filosofia, história, ecologia e estudos culturais. Para isso, é discutido o conceito de turismo sustentável sob uma ótica filosófica, bem como a importância de Marvão, enquanto território fronteiriço, no desenvolvimento de práticas turísticas que desafiam as formas tradicionais de exploração e consumo. O turismo transcende, então, a observação e alcança a prática da escuta e da imersão nas camadas profundas de memória histórica e afetiva do território. Considerando a abordagem filosófica reposiciona-se o ato de viajar por entre um arquivo sensorial que pulsa nas pedras das ruas e nos silêncios dos lugares. A cada passo, o passeante percorre a geografia do lugar, mas também as suas camadas de memória e história, metamorfoseando a fronteira e revelando a sua espessura temporal e de vivências invisíveis talvez, mas sempre palpáveis, pelo passeante. O ato de viajar torna-se um retorno ao passado e o turista torna-se um espectador participante, ativo da narrativa do lugar. Sendo o turismo uma atividade utilitária, assume-se como uma responsabilidade ética que exige o cuidar do meio ambiente (Jonas, 1979). Assim, viajar não é

¹¹⁰ A Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (WCED), com o seu famoso relatório "O Nosso Futuro Comum" (1987), definiu o desenvolvimento sustentável como aquele que "atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades". Esta ideia foi estendida ao turismo, tendo sido difundido o conceito pela Organização Mundial do Turismo (OMT), que enfatizou o turismo como uma atividade capaz de gerar benefícios tanto para os destinos turísticos quanto para os turistas, sem prejudicar o ambiente ou as culturas locais. O turismo sustentável não é um conceito único ou estático, mas sim um campo dinâmico e multifacetado, que evolui com o tempo e as circunstâncias. O turismo sustentável, portanto, não se limita a um modelo de "turismo ecológico" ou "verde", mas abarca uma abordagem mais holística, que envolve o compromisso ético com o ambiente, a comunidade e a economia local.

¹¹¹ <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

deslocar-se, mas antes habitar, temporariamente, o mundo de outros. O turismo, especialmente em regiões periféricas como Marvão, pode operar como um gesto ético ou como violência simbólica, dependendo do modo como a experiência é construída e apropriada. No contexto da crise climática e da crescente atividade turística, é importante repensar o papel do viajante enquanto agente de cuidado e de escuta.

Enquadramento teórico: O turismo sustentável na zona fronteiriça, a prática eco fenomenológica e a hermenêutica.

A eco fenomenologia do lugar: a experiência sensorial e ambiental

No contexto das práticas turísticas contemporâneas, o turismo sustentável encontra-se na interseção entre as práticas fenomenológicas da experiência sensorial e a hermenêutica cultural.

A fenomenologia (Merleau-Ponty, 1945) permite compreender de que forma os indivíduos experienciam o mundo ao seu redor. O lugar devém para lá de um cenário físico, apresentando-se como um espaço vivido e experienciado pelo corpo. No contexto do turismo sustentável, esta abordagem sugere que o turista deve ser convidado a viver e a sentir o território de uma forma profunda, já não como um objeto de consumo, mas antes como um sujeito com o qual se estabelece uma relação corporal e sensorial.

No caso de Marvão, a paisagem não deve ser tratada como um simples cenário das atividades turísticas, mas como um ente que deve ser vivenciado de forma genuína. A subida da serra, o calcorrear dos trilhos, o som do vento, o linguajar que se deixa ouvir, o aroma da flora local e alguns encontros inesperados são experiências que proporcionam, ao visitante, uma vivência sensorial do lugar. Tal abordagem, que propõe um turismo menos centrado na observação distanciada e mais na participação ativa no espaço, reforça a importância de uma imersão que respeite os limites naturais e culturais da região.

A ecofenomenologia do lugar deve ser compreendida a partir da convergência entre a fenomenologia, a ecologia e a antropologia ambiental, abarcando as ideias de diferentes pensadores que influenciaram a compreensão de lugar, da percepção e da ética ambiental. O lugar é aqui abordado para lá do espaço físico, para ser considerado como uma experiência vivida e interligada, na qual a percepção humana e o ambiente natural são inseparáveis.

A fenomenologia do corpo de Merleau-Ponty (1945) coloca o sujeito na presença física e sensível do outro, aqui, na presença física e sensível do lugar. Se o corpo não é apenas um veículo de percepção, mas também um elo vital entre o ser humano e o outro, aqui, assumimos que o corpo é, ainda, um elo vital entre o ser humano e o ambiente. Isto é, a percepção não se dá de forma isolada, antes, verifica-se mediante a experiência sensorial do corpo que interage com o (e no) mundo. Neste contexto, o lugar deixa de ser tomado como passivo e/ou estático para se reencontrar como vivido, envolvente e envolvendo, afetando(-nos) e constituindo(-nos). Ao relacionarmos a fenomenologia do corpo com a ecofenomenologia do lugar, compreendemos que as paisagens naturais não são apenas objetos externos à (nossa) experiência, mas antes, parte da (nossa) vivência, que está em constante interação com os elementos naturais, sociais e culturais.

Assim, o sujeito não é um observador externo ao mundo, mas está envolvido no mundo através do seu próprio corpo. A percepção é, pois, um processo corporificado e já não uma receção passiva de estímulos externos. A experiência do lugar deixa de ser uma mera abstração intelectual e reconhece-se como ativa e participante (participada), uma vivência concreta, sensorial e afetiva que nos liga ao mundo natural, social e cultural.

O corpo humano devém o ponto de encontro entre o sujeito e o lugar tendo implicações profundas, pois o ambiente natural é percebido como lugar de interação de forma contínua e continuada e que transforma a sua percepção do mundo. A interação com o lugar é uma experiência vivida, na qual o corpo e o lugar estão em constante coevolução e transformação biunívoca.

A ecofenomenologia propõe a experiência do lugar para lá do sensorial, englobando também a compreensão da inter-relação entre os seres humanos e o meio ambiente natural e cultural de acordo com a assunção de que o corpo é o centro da experiência sensorial, mas também do contacto com o mundo (Merleau-Ponty, 1945). Desta forma, o lugar não é algo que se observa, mas antes, e ainda, algo que se vive. Assim, o turismo sustentável surge como uma prática imersiva no ambiente, em contexto holístico, sensorial e ético. A experiência turística em Marvão exige que o turista atue como um guardião do património quer natural quer cultural. A observação deve ampliar-se para o sentir, ouvir e interagir com o espaço, posto que a percepção do lugar é incorporada pelo corpo que se revela através da mobilidade no e pelo espaço (Ingold, 2000).

O turismo sustentável pressupõe o “consumo” da paisagem, mas, sobretudo, a cocriação da experiência em respeito pelo ritmo do lugar, a interdependência e o cultivar de uma relação de respeito mútuo no reconhecimento de que, tanto o humano quanto o não-humano, compartilham espaço e tempo. Daqui devém que a experiência fenomenológica do lugar pressupõe a responsabilidade ética pelo que sobressai a responsabilidade humana face à tecnologia e à natureza (Jonas, 1979). Nesta relação do ser humano com o território, na qual a fronteira torna-se um lugar de encontros, de ressignificação e de reflexões éticas, é possível ver a importância de repensar a experiência turística como uma prática responsável e sensorialmente imersiva.

O conceito de turismo sustentável, especialmente no contexto de Marvão, desvia-se do modelo tradicional de exploração para ser encarado como uma forma de convivência respeitosa com o território e com as suas gentes, com os seus linguajares. A ética ambiental orienta a responsabilidade intergeracional, defendendo que as práticas turísticas devem preservar o meio ambiente imediato e garantir que as gerações futuras possam usufruir da mesma forma das riquezas naturais. Na região de Marvão, isto implica um modelo de turismo que não sobrecarregue os recursos locais, respeite a biodiversidade e permita uma experiência mais consciente e respeitosa do lugar.

Em Marvão, a fronteira é mais do que um limite geográfico, é um espaço de memórias e significados múltiplos, como o contrabando que atravessou a região ao longo da sua história. Também esta memória coletiva deve ser preservada enquanto narrativa viva que deve ser constantemente reescrita e compartilhada, tornando os visitantes em participantes na construção do significado do lugar num contexto hermenêutico (Ricoeur, 1980). Assim, o turismo sustentável em Marvão transcende a questão de preservação ambiental ou desenvolvimento económico, transformando-se numa prática ética e sensorial, que respeita e integra a memória local, a natureza e a cultura. O estudo da fronteira de Marvão como um “eco-fenómeno-histórico” permite uma abordagem mais ampla e interdisciplinar do turismo, destacando a importância de equilibrar os interesses diversos de preservação, desenvolvimento e valorização cultural para construir um futuro sustentável, convidando a reinterpretar continuamente o significado dos lugares, das fronteiras e das narrativas locais. Em Marvão, a fronteira não é apenas um limite geográfico, mas um espaço simbólico, vivo, composto por práticas de resistência, circulação e (re)significação.

O conceito de turismo sustentável, especialmente em regiões como Marvão, desvia-se do modelo tradicional de exploração económica ou patrimonial para ser encarado como uma forma de convivência respeitosa com o território e com as suas gentes. A experiência turística torna-se prática ética, sensorialmente imersiva e hermenêuticamente aberta (Ricoeur, 1980): subir a serra, ouvir os silêncios, respirar o lugar, reaprender a fronteira como narrativa plural. A fenomenologia de Merleau-Ponty (1945) propõe justamente esse habitar do espaço com o corpo inteiro — corpo sensível e histórico — enquanto Ricoeur (1980) lembra-nos que as memórias e os sentidos se reinscrevem com

cada nova travessia. Jonas (1979), por sua vez, alerta-nos para o imperativo moral de cuidar do que herdamos, sem hipotecar o que deixaremos.

A Fronteira de Marvão: História, Memória e Contrabando

A Fronteira como lugar tensivo

Situado na linha de fronteira com Espanha, Marvão foi crucial nas Guerras da Reconquista, sendo um ponto tensivo entre as coroas de Portugal e Castela. Este território apresenta o seu peso simbólico e militar tendo desempenhado um importante papel na preservação da independência portuguesa. A história da fronteira de Marvão deve ser compreendida no contexto histórico, cultural e social. Durante séculos, as muralhas e o castelo de Marvão serviram de proteção e foram símbolos de um território disputado, repleto de significados de poder, identidade e soberania. A fronteira de Marvão foi sempre uma linha da frente na demanda pela afirmação de autoridade e controlo de acesso ao território. Com a restauração da independência, em 1640, e com as sucessivas invasões napoleónicas, Marvão manteve-se como um ponto estratégico, pelo que compreendemos as muralhas de Marvão como estrutura físicas, mas ainda como memória histórica em que o passado de conflito e de resistência se entrelaça com a identidade cultural. No período pós-Restauração, a presença militar foi reforçada e Marvão tornou-se um ponto de vigilância e resistência.

Durante o período do Estado Novo (1933-1974), a fronteira de Marvão conquistou uma nova dimensão de vigilância política e controle ideológico. A ditadura consolidou o controle da fronteira como uma forma de preservar a estabilidade do regime. A Guarda Fiscal intensificou o controlo sobre o contrabando de bens e pessoas. No entanto, a fronteira de Marvão tornou-se um lugar de transgressão e subversão de uma população que, em situação de pobreza, procurava alternativas para sobreviver. O contrabando de produtos como o café, o açúcar e o tabaco, mas também de pessoas e de ideias, tornou-se uma prática comum, revestindo-se de ato de solidariedade e de resistência em que a fronteira se tornara um espaço de criação de redes subversivas.

Assim, a fronteira de Marvão é um arquivo sensorial, um espaço de memória corporal que se manifesta nos caminhos, nos silêncios dos espaços e em que o contrabando e a repressão política se entrelaçavam com a paisagem ultrapassando a dimensão verbal ou escrita, afirmando-se como testemunho vivo. A hermenêutica cultural torna-se uma ferramenta essencial na interpretação das camadas invisíveis da história que ainda habitam o lugar. Desta forma, o turismo é mais do que uma visita, transparecendo como uma experiência imersiva e reflexiva em que o turista se torna um participante ativo na preservação da memória do lugar. Longe de ser uma divisão, a fronteira é um ponto de encontro em que passado e presente se encontram para (re)criar formas de ser e de estar.

A fronteira: espaço intercalar de “nós” e “vós”

A fronteira de Marvão não é apenas um limite geográfico, mas também um ponto de construção de identidades sociais e culturais. A ideia de “nós” e “vós” (os que estão deste lado da fronteira e os que estão do outro lado) é fundamental para a compreensão das dinâmicas de poder, pertença e exclusão que moldam a experiência da fronteira. Estes conceitos de pertença e alteridade estão no cerne das relações humanas, quando se reporta aos territórios fronteiriços. Num contexto histórico, a fronteira de Marvão sempre foi marcada por um claro divórcio entre os lados: de um lado, Portugal, com suas estruturas políticas e sociais, e do outro, a Espanha, com as suas. A divisão entre “nós” e “vós” na fronteira foi, inicialmente, uma questão de soberania política, mas rapidamente se transformou numa diferenciação cultural, económica e social. Cada lado da fronteira construiu narrativas de identidade próprias, em que o “nós” (os portugueses) se viam como os guardiões da independência nacional e da sua própria cultura, enquanto o “vós” (os espanhóis) representavam o outro, frequentemente visto como um antagonista ou, em alguns momentos, um parceiro de alianças temporárias. Esses processos de diferenciação intensificaram-se durante o Estado Novo, quando a

fronteira se tornou uma linha não só de separação, mas também de controle ideológico. A fronteira delimitava territórios e definia o que era considerado "interno" e "externo", o que era "nacional" e "estrangeiro", e o que se considerava legítimo ou ilegal. A divisão entre "nós" e "vós" servia, portanto, a um duplo propósito: político e cultural.

No entanto, quando olhamos para a fronteira de Marvão através da objetiva do turismo sustentável, essa divisão começa a ser (re)significada. O conceito de "nós" e "vós" pode ser um ponto de partida para entender as dinâmicas de exclusão e inclusão que o turismo pode gerar. O turismo sustentável, ao invés de reforçar essas divisões, pode ser uma ferramenta para romper essas barreiras e criar um espaço de encontro, de diálogo e de partilha entre os dois lados da fronteira. O turismo sustentável em Marvão pode ser uma forma de transcender a linha divisória entre o "nós" e o "vós", criando um espaço de integração e respeito mútuo. O turista que visita a região não é um simples espectador passivo, mas alguém que entra em diálogo com a história e com as pessoas que lá vivem, com a memória das comunidades locais e com a paisagem que carrega os ecos de séculos de história de resistência e solidariedade.

A fronteira deixa de ser uma linha divisória e passa a ser um ponto de interseção onde as narrativas se encontram, se cruzam e se reconfiguram. Este encontro entre o "nós" e o "vós" dá-se no plano das identidades nacionais e, também, na interdependência ambiental e cultural. O conceito de identidade ganha assim um cariz relacional que pressupõe um reconhecimento dialógico, de, e para com o outro (Isin e Wood, 1999). Através da repetição e de uma componente de similitude comportamental, mais do que propriamente através de uma distinção ou de uma unicidade, a individualidade assume contornos de um conjunto de identidades (Jenkins, 2014). Se assumirmos que a criação do sujeito, a par de uma lógica de cidadania está indissociavelmente ligada ao processo de criação (e noção) de identidade (Isin e Wood, 1999), legitimamos a importância do conceito de identidade, vista sob o ponto de vista de “o que és” e de “quem és” enquanto papel social (e psicológico) determinante no sujeito, sobretudo ao nível da influência que gera em ações (e gerações) futuras.

Considerando a ecologia das duas margens da fronteira, o turismo sustentável pode ajudar a criar uma consciência compartilhada sobre a necessidade de preservar o ambiente e as tradições de ambos os lados. Promovendo um entendimento mais profundo do outro lado da fronteira, as práticas turísticas que respeitam a memória histórica e as identidades locais podem ser vistas como um reconhecimento da interconexão entre os diferentes territórios e as culturas que os habitam. O turismo sustentável pode reconfigurar a ideia de fronteira como um espaço dinâmico e rizomático (Deleuze e Guattari, 1987). A fronteira torna-se, assim, um espaço de possibilidades, onde o "nós" e o "vós" coexistem, colaboram e compartilham os bens culturais e naturais que fazem de Marvão um ponto de encontro de memória histórica e de futuro sustentável.

O conceito de turismo sustentável deve envolver a preservação das memórias coletivas e o fortalecimento das relações humanas. Ao considerar a fronteira como um espaço de resiliência e transformação, o turismo sustentável, em Marvão, torna-se um processo educativo, que leva os turistas a repensar o conceito de fronteira, não como uma separação, mas como uma possibilidade de interligação, onde a memória, o património e a sustentabilidade se encontram. Nesse sentido, o turismo sustentável em Marvão pode ser visto como um movimento rizomático, no qual as relações e as trocas acontecem de forma horizontal e fluida, sem hierarquias, e com o reconhecimento de que as histórias e as identidades dos dois lados da fronteira são igualmente válidas e interdependentes.

A raia luso-espanhola é tradicionalmente pensada como um espaço periférico, marcado por dinâmicas de exclusão, esquecimento e resistência, mas pode ser vista como um “terceiro espaço” de tradução, conflito¹¹² e fertilidade cultural. A fronteira é aqui entendida como lugar de encontros e desencontros, onde múltiplas temporalidades e identidades se cruzam, e onde o passado e o presente dialogam de forma por vezes tensa, mas também produtiva. Esta perspetiva abre caminho a práticas de turismo que valorizam a complexidade histórica e simbólica do território, e que recusam a sua simplificação em produto exótico ou mercantilizável.

A fronteira: arquivo sensorial

A fronteira de Marvão carrega consigo uma memória sensorial e afetiva, que se manifesta nas pedras do castelo, nas ruas e nos silêncios das aldeias. Cada gesto do turista que percorre esse território não é apenas uma viagem física, mas uma travessia pelas camadas de memória e história acumuladas n(d)o lugar.

O conceito de arquivo sensorial sugere/surge a partir da ideia de que o turismo sustentável deve ser mais do que uma visita superficial. Ele deve ser uma experiência imersiva e reflexiva, na qual o turista se torna um participante ativo na preservação e na interpretação da memória que ainda habita o lugar.

Marvão, então, não é apenas um local geográfico, mas um espaço vivido, no qual o turista deve ser capaz de sentir a história e a cultura do lugar, de maneira que a sua perceção do território seja moldada por uma relação de empatia e respeito pela memória e pelos sentidos evocados. O turismo sustentável deve procurar a imersão no lugar, respeitando e valorizando as suas dimensões sensoriais, históricas e culturais.

A hermenêutica cultural, neste sentido, torna-se uma ferramenta essencial para interpretar as camadas invisíveis da história que, ainda, habitam o território. Cada passo que o turista dá pelos trilhos de Marvão pode ser visto como um ato de escuta ativa dessas memórias, uma forma de prestar homenagem às histórias que moldaram a região.

A raia não é apenas um espaço geográfico: é um espaço narrativo, identitário e epistemológico. O sujeito que a percorre torna-se ele próprio fronteira — atravessado por línguas, memórias, temporalidades e afetos. Assim, a alteridade interpela o eu, deslocando-o e reinscrevendo-o numa nova economia do sensível (Derrida, 1977).

B&R – narrando e partilhando a paisagem raiana propõe, assim, uma reinvenção da ideia de turismo: não mais como uma deslocação superficial ou consumo de exotismo, mas como prática relacional, ética e estética. A fronteira torna-se um laboratório de pedagogia territorial, no qual, as narrativas locais e os recursos digitais se articulam para construir outras formas de habitar o mundo.

¹¹² Assumimos aqui o conceito de Thomas Marshall (1950), entendido e exposto pelo autor enquanto contradição e não como luta, no sentido tradicional do termo - uma contradição (o conflito) era, para Marshall, a disjunção dos princípios estruturais de organização do sistema vigente e regulador da sociedade que, aplicados à luta de classes, seria uma característica que, segundo o autor, encarava como permanente e desejável para qualquer sociedade que se “quisesse” dinâmica. Assim, o “conflito” em Marshall não assume o significado (comum) existente que a palavra tem no seu uso quotidiano em sociedade, mas sim toda uma questão estrutural.

A hermenêutica Cultural:

Interpretação e reinterpretação do lugar

O entendimento de um lugar ou de uma prática não é algo fixo e universal, pelo contrário, manifesta-se na interação dinâmica e constante com o passado e com o presente. Nesse sentido, o turismo transforma-se numa prática hermenêutica pela qual o turista, ao deparar-se com o local e com o seu património cultural, observa, mas, acima de tudo, (re)interpreta e relembra as histórias de cada lugar (Ricoeur, 1970). E cada lugar carrega uma multiplicidade de significados e de histórias entrelaçadas que se reconfiguram cada vez que o turista e as novas gerações de locais reinterpretam as suas identidades. A reinterpretação do passado implica manter vivo o presente. A reinterpretação do lugar apresenta-se como uma prática cultural que envolve a leitura de textos e objetos históricos, a escuta de narrativas orais, o envolvimento nas práticas quotidianas da comunidade. O turista apresenta-se como um interpretante, um participante ativo no processo hermenêutico do lugar, ajudando a reconfigurar o significado desse espaço, posto que a identidade de um local não é estática, antes, constrói-se e desconstrói-se ao longo do tempo, de cada vez que novos significados são atribuídos aos espaços e às práticas subjacentes a esse mesmo espaço. A sustentabilidade está dependente da preservação da memória cultural, e a autenticidade do lugar só pode ser preservada se os turistas agirem de forma reflexiva para e com o lugar e para com as suas dinâmicas.

O turismo como fluxo rizomático de significados

O conceito de corresponsabilidade implica que, tornando-se parte do ambiente, o turista deve ter consciência que a sua presença e as suas ações têm impacto direto no próprio espaço, pelo que se impõe que reconheça os recursos naturais ou culturais como entidades com valor um intrínseco (Jonas, 1979). Ao visitar, o turista transforma-se num agente do passado e do presente, reivindicando a consciência ética de proteger e reconfigurar o lugar através das suas práticas. A ética ambiental implica que se promova um equilíbrio entre o usufruto e a preservação do lugar, enquanto cuidador temporário do ecossistema e da memória cultural.

O turismo configura-se não como um fluxo linear e controlado, mas antes como uma rede rizomática (Deleuze e Guattari, 1980), em que diferentes linhas de fuga e pontos de encontro estabelecem interconexões: cada lugar, enquanto convergência de histórias e ponto de intersecção entre as diferentes formas de turismo seja de massas seja sustentável, surge como uma narrativa fluída e imbrincada por entre nós de enredos e de experiências transmediáticas (Scolari, 2009).

No Marvão, as trajetórias dos turistas, as histórias das comunidades locais, as memórias do contrabando e as narrativas de resistência interligam-se numa rede rizomática que desafia a estrutura rígida e hierárquica do turismo tradicional. O turismo rizomático é um ato dinâmico de apropriação e de transformação de significados

O fluxo rizomático de significados garante que o turismo seja uma experiência viva e pulsante, na qual visitantes e visitados são coparticipantes na construção de um sentido coletivo para o lugar. Pelo que a sustentabilidade devém um processo contínuo e multifacetado que se atualiza a cada interação.

Escutar o invisível, desenhar com a terra

Habitar a fronteira é também aprender a ler os seus silêncios. Cada trilho entre Marvão e a Serra de São Mamede é um verso semiapagado num poema escrito com pés, pedras e hesitações. A paisagem, como um palimpsesto, guarda as camadas do tempo sob a superfície visível. Há memórias incrustadas nos muros secos, nos ossos da terra, nos gestos das mãos calejadas que carregaram o

contrabando do lado de lá para o lado de cá. Ou talvez fosse o contrário. Quem distingue as direções numa terra que viveu sempre entre o “nem cá, nem lá”, mas sempre aqui?

Neste território de permeabilidades e sobrevivências, o turismo não pode chegar como consumo, mas como escuta... Exige-se uma ética da demora / contemplação. Como quem aprende a conversar com uma árvore antiga, o visitante deve aproximar-se com respeito e abertura, permitindo que o lugar fale — não através de placas informativas ou folhetos plastificados, mas por via das suas cicatrizes, dos seus cheiros, das suas sombras. O verdadeiro mapa do território está nos corpos que o habitam, nas histórias que se contam, nos caminhos que só se revelam a quem se perde devagar.

Marvão, vista de cima, parece uma sentinela de pedra pousada sobre o dorso da serra. Mas, por dentro, pulsa como um organismo rizomático: as suas artérias não seguem os traços retos do planeamento moderno, mas os circuitos sinuosos da sobrevivência e da imaginação. Os contrabandistas de outrora são, afinal, os antepassados dos turistas conscientes de hoje — ambos movidos por desejos que atravessam linhas e inventam percursos onde antes havia apenas proibição ou silêncio.

Propomos, pois, pensar o design de comunicação não como moldura que representa o lugar, mas como gesto que se inscreve no lugar — como quem desenha com a terra e não sobre ela. Um design que é ecopoético, sensível, situado; que acolhe o tempo lento do musgo e o ritmo da rocha; que escuta o invisível e devolve presença ao que foi esquecido. Esta prática exige uma nova cartografia ética, onde as coordenadas são traçadas por afetos e corresponsabilidades. Na encruzilhada entre fronteira e pertença, contrabando e cuidado, o turismo sustentável emerge como gesto político e poético. Viajar torna-se, então, um exercício de tradução: entre tempos, entre mundos, entre modos de ver. E como em toda a tradução, perde-se algo — mas ganha-se outra espessura, outra intimidade. Não se trata de recuperar uma autenticidade original (inexistente), mas de habitar o inacabado, o ambíguo, o múltiplo. Tal como o rizoma, Marvão escapa a definições fixas: é lugar-limiar, terra que pensa, pedra que ouve.

Se o futuro do turismo na raia puder ser pensado assim — como arte de escuta, como ética do entre —, então talvez possamos redesenhar as nossas relações com o território, não como visitantes temporários, mas como cuidadores comprometidos. E quem cuida, não explora: escava, mas com as mãos abertas. Habitar a fronteira é também aprender a ler os seus silêncios. Cada trilho entre Marvão e a Serra de São Mamede é um verso semiapagado numa escrita que se caminhou.

Neste território de permeabilidades e sobrevivências, o turismo não pode chegar como consumo, mas como escuta. Exige-se uma ética da demora. Como quem aprende a conversar com uma árvore antiga, o visitante deve aproximar-se com respeito e abertura, permitindo que o lugar fale — não através de placas informativas ou folhetos plastificados, mas por via das suas cicatrizes, dos seus cheiros, das suas sombras. O verdadeiro mapa do território está nos corpos que o habitam, nas histórias que se contam ao entardecer junto ao lume, nos caminhos que só se revelam a quem se perde devagar. Mas, por dentro, pulsa como um organismo rizomático: as suas artérias não seguem os traços retos do planeamento moderno, mas os circuitos sinuosos da sobrevivência e da imaginação do passado contrabando.

Na encruzilhada entre fronteira e pertença, contrabando e cuidado, o turismo sustentável emerge como gesto político e poético. Viajar torna-se, então, um exercício de tradução: entre tempos, entre mundos, entre modos de ver. E como em toda a tradução, perde-se algo — mas ganha-se outra espessura, outra intimidade. Não se trata de recuperar uma autenticidade original (inexistente), mas de habitar o inacabado, o ambíguo, o múltiplo. Tal como o rizoma, Marvão escapa a definições fixas: é lugar-limiar, terra que pensa, pedra que ouve.

Se o futuro do turismo na raia puder ser pensado assim — como arte de escuta, como ética do entre —, então talvez possamos redesenhar as nossas relações com o território, não como visitantes temporários, mas como cuidadores comprometidos. E quem cuida, não explora: escava, sim, mas com as mãos abertas.

B&R: A voz da fronteira raiana - narrativa rizomática de um olhar fenomenológico e hermenêutico da paisagem

A proposta *Borders & Rails (B&R- partilhando e narrando a paisagem raiana)* surge da vontade de reinscrever a raia natural, entre Portugal e Espanha, como lugar de criação, escuta e reinvenção narrativa. Ao contrário da visão moderna que concebe a fronteira como linha de separação geopolítica, o projeto assume-a como zona de contacto, permeabilidade e fusão — numa abordagem que se aproxima das reflexões de Homi Bhabha (1994) sobre o *third space*, bem como da noção de fronteira epistemológica. Trata-se de ativar a raia como espaço de fricção poética, onde os sujeitos constroem sentidos identitários através de práticas imersivas e colaborativas, mediadas por dispositivos digitais. A proposta assume-se como um sistema narrativo multicanal e sensível, que envolve fotografia, áudio, realidade aumentada, *games*, cartografias e reportagens multimédia, articulando dois eixos centrais: (1) a construção de narrativas vivas, digitais e partilhadas; e (2) a experimentação de um modelo de turismo sustentável e participativo.

Inserido no contexto contemporâneo de emergência climática e necessidade de reconfiguração das práticas de mobilidade, o projeto *Borders & Rails (B&R)* apresenta-se como uma proposta concreta de turismo sustentável, ancorado numa lógica de valorização do território, da cultura local e da experiência sensível. O turismo sustentável, tal como definido pela Organização Mundial do Turismo (OMT), implica um desenvolvimento que responde às necessidades dos visitantes e das comunidades anfitriãs, e que protege e melhora as oportunidades futuras, numa articulação equilibrada entre as dimensões económica, sociocultural e ambiental. O *B&R* responde a este desafio ao propor um modelo de turismo de baixa pegada ecológica, centrado na caminhada (*slow mobility*), na escuta, no silêncio e na partilha afetiva da paisagem.

Ao focar-se na raia natural — um território frequentemente marginalizado pelas dinâmicas turísticas convencionais — o projeto procura inverter a lógica extrativista do turismo de massas, propondo uma *economia da atenção* (Citton, 2014) voltada para a escuta do lugar, das suas memórias e das suas formas de vida. Esta perspetiva liga-se à ideia de *ecoturismo narrativo*, em que o viajante é convidado não apenas a observar, mas a interagir, interpretar e cocriar narrativas com e a partir da paisagem. Aqui, o turista torna-se *coautor* de experiências significativas, deslocando-se do papel de consumidor para o de *prosumer* (Toffler, 1970) atento, ético e implicado.

Esta abordagem reforça ainda a dimensão pedagógica do turismo. Ao caminhar pela raia com o apoio de trilhos narrativos imersivos, o viajante é exposto a conhecimentos locais, modos de vida ancestrais, vozes que resistem ao apagamento histórico. Como propõe Tim Ingold (2011), *walking with* — caminhar com o território, com os outros, com as histórias — torna-se uma prática de conhecimento situada e encarnada. A valorização das vozes raianas e da biodiversidade do território inscreve-se, assim, numa política de reconhecimento, combatendo as desigualdades territoriais e promovendo uma ecologia das culturas (Guattari, 1989) em que o humano, o tecnológico e o natural coexistem de forma sinérgica.

Do ponto de vista ambiental, a utilização de tecnologias digitais para mediação da experiência turística — como *apps* geolocalizadas, dispositivos móveis de realidade aumentada e experiências sonoras personalizadas — reduz a necessidade de infraestruturas invasivas, promovendo um modelo de *turismo leve*, digitalmente assistido, mas fisicamente respeitoso do território.

Nesta perspectiva, a fronteira já não é um obstáculo, mas uma possibilidade de encontro: entre viajantes e habitantes, entre tradição e inovação, entre paisagem e imaginação. Ao transformar o território raiano num palco de partilha estética e afetiva, o projeto contribui para redesenhar o mapa do turismo, mas também o da nossa relação com o território.

Integrando essas abordagens, a ecofenomenologia do lugar propõe uma visão do espaço natural como algo vivo, dinâmico e interativo, no qual a experiência humana é profundamente marcada pela corporeidade, pela memória e pela ética ambiental. Num contexto de turismo sustentável, isso implica que o engajamento com os lugares visitados não deve ser superficial ou extrativista, mas sim um processo de vivência respeitosa, que reconhece e valoriza a interdependência entre os seres humanos e os ecossistemas locais. O turismo, assim, não é apenas uma atividade de lazer ou exploração, mas um campo ético e reflexivo, onde o respeito pela biodiversidade, a preservação das culturas locais e a sensibilização para as questões ambientais devem estar no centro das práticas turísticas.

A ecofenomenologia do lugar sugere que lugares, como as fronteiras, são espaços de memória histórica e cultural que devem ser compreendidos e experienciados de maneira holística e ética. Os lugares não são apenas paisagens físicas, mas espaços carregados de significados, afetos e histórias que devem ser respeitados e cuidados, promovendo uma visão integrada de turismo sustentável que respeita a complexidade e a riqueza dos ecossistemas locais e das comunidades humanas.

A proposta aqui apresentada convida a repensar o turismo não apenas como deslocação, mas como forma de estar no mundo. Ao integrar os contributos da ecofenomenologia do lugar, o projeto *Borders & Rails* sustenta-se numa ética da percepção e da interdependência, convocando os visitantes a experienciar o território da raia luso-espanhola de forma profunda, respeitosa e transformadora. Neste contexto, o turismo sustentável revela-se não apenas como uma prática ecológica ou económica, mas como um gesto filosófico e político: uma forma de cuidar do lugar e das relações que o constituem — humanas e não-humanas, históricas e simbólicas, sensíveis e éticas. Ao integrar a ecofenomenologia do lugar e a hermenêutica cultural da memória fronteiriça, o turismo em Marvão propõe uma prática consciente assente numa ética de relação com o território.

Futuramente, outros estudos poderão aprofundar a relação entre turismo e ecologia, explorando mais a fundo as práticas de ecoturismo na região e os efeitos das intervenções de monitorização ambiental. Por outro lado, é fundamental investigar as dinâmicas de memória e de identidade local à luz das transformações sociais e económicas causadas pelo turismo, e como as populações locais podem ser empoderadas para se tornarem agentes de mudança na construção de um modelo de turismo sustentável. A investigação interdisciplinar, que combine estudos históricos, culturais e ambientais, será uma ferramenta vital para promover práticas de turismo mais responsáveis, éticas e genuinamente transformadoras.

Conclusão

Este artigo propõe que a fronteira de Marvão, tornando-se um espaço de reflexão sobre os limites – não só geográficos, mas também éticos e culturais –, pode servir como um modelo para outras regiões que procurem equilibrar o desenvolvimento turístico com a preservação de suas memórias, ecologias e identidades. A construção de um futuro sustentável passa por uma reconfiguração das nossas relações com o lugar, entendendo-o não apenas como um objeto de consumo, mas como um sujeito digno de cuidado e respeito. A persistente pressão do turismo de massas, as disparidades no governo territorial e a complexidade das políticas transfronteiriças podem dificultar a efetiva concretização de um modelo turístico verdadeiramente sustentável. A cooperação entre os vários níveis de governo, os atores locais e as instituições académicas serão essenciais para alinhar os interesses diversos e promover uma gestão sustentável da fronteira.

Atravessar a fronteira é, neste contexto, mais do que um gesto geográfico: é um movimento ontológico e ético. O Marvão e a raia luso-espanhola não se oferecem ao olhar como cenário exótico a ser consumido, mas como rizomas de pedra e silêncio — paisagens que resistem, sussurram e exigem escuta. O turismo sustentável, entendido não como mera prática de baixo impacto, mas como relação ética e partilhada com o território, revela-se aqui uma forma de coabitação comprometida: implica escutar as vozes ausentes, tocar as marcas da história, percorrer os caminhos do contrabando com a responsabilidade do presente.

Habitar o lugar é, por isso, um exercício de co-responsabilidade ontológica. Frente à mercantilização da paisagem e à “turistificação” dos afetos, é urgente propor modos de presença que não extraiam, mas antes se entrelacem. Modos de turismo que não simplifiquem, mas complexifiquem. Modos de design que não ilustrem, mas mediem. Porque cuidar do território é, afinal, cuidar do tempo e das suas camadas — cuidar daquilo que permanece, daquilo que se transforma e daquilo que insiste em ser escutado.

Neste lugar onde pedra e silêncio se fazem cúmplices, o projeto propõe uma nova poética do olhar e da escuta, uma economia da atenção (Citton, 2014) que desarma o ruído do consumismo e convida à mobilidade lenta, ao caminhar atento e ao cuidado. É um convite a ser corpo e presença que escuta o murmúrio da terra, que se deixa transformar pelo lugar.

O turismo, assim concebido, deixa de ser espetáculo para se tornar ritual — uma coautoria ética onde o sujeito se torna *prosumer* (Toffler, 1970), coautor de narrativas entrelaçadas com a memória, o corpo e o território. Como sugere Ingold (2011), habitar é uma prática encarnada, um gesto de cuidado que emerge da experiência direta, onde o lugar é tecido por passos, vozes e histórias partilhadas.

No âmago do B&R, pulsa uma ecofenomenologia do lugar (Merleau-Ponty, 1945) que insiste na interdependência entre corpo, memória e ambiente. A fronteira é uma paisagem sentida, carregada de afetos e tensões, que desafia a mercantilização da natureza e das culturas. É um espaço onde o silêncio da pedra fala mais alto que o discurso vazio, onde as marcas do passado convocam uma responsabilidade presente.

Finalmente, o convite é para que sejamos capazes de habitar — com o corpo, com a memória, com a atenção — o tempo que ainda resiste a ser esquecido. Esta habitação não é mera permanência física, mas um ato de cuidado temporal e cultural, que valoriza a memória coletiva e a ecologia da atenção (Citton, 2014). O turismo, então, não se reduz à exploração do espaço, mas expande-se para a ética do tempo, do afeto e do respeito profundo, pelo que insiste em existir contra a força do esquecimento.

Assim, a fronteira, o design e o turismo podem transformar-se em práticas políticas e poéticas, desafiando-nos a caminhar juntos com o lugar e com o tempo, numa abertura ética que faz do habitar uma experiência de escuta, cuidado e reconhecimento.

Se a fronteira é também um convite ao cuidado, um risco partilhado entre o visível e o invisível, entre a pedra e o silêncio, quem somos nós quando atravessamos este espaço sem mapas fixos? Seremos viajantes que apenas passam, ou corpos que se deixam tocar, que escutam e que, no gesto de atravessar, tornam-se guardiões das histórias esquecidas, coautores da memória que pulsa em cada pedra e a cada sombra?

Referências

- BENNETT, Jane. *Vibrant matter: A political ecology of things*. Durham: Duke University Press, 2010.
- BHABHA, Homi K. *The location of culture*. London: Routledge, 1994.
- BRUNDTLAND, Gro Harlem. *Our common future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press, 1987. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- CITTON, Yves. *La société attentionnelle: Comment l'attention est devenue une monnaie sociale*. Paris: La Découverte, 2014.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Tradução de Brian Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987. Publicado originalmente em 1980.
- DERRIDA, Jacques. *Of grammatology*. Tradução de Gayatri Chakravorty Spivak. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976. Publicado originalmente em 1967.
- FRY, Tony. *Design futuring: Sustainability, ethics and new practice*. Oxford: Berg, 2009.
- GUATTARI, Félix. *Les trois écologies*. Paris: Galilée, 1989.
- INGOLD, Tim. *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. London: Routledge, 2011.
- JONAS, Hans. *The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age*. Tradução de Hans E. Jonas e Mark E. Jonsson. Chicago: University of Chicago Press, 1984. Publicado originalmente em 1979.
- LATOUR, Bruno. *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phenomenology of perception*. Tradução de Donald A. Landes. London: Routledge, 2012. Publicado originalmente em 1945.
- RICOEUR, Paul. *Freud and philosophy: An essay on interpretation*. Tradução de Denis Savage. New Haven: Yale University Press, 1970.
- SCOLARI, Carlos Alberto. *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto, 2013.
- SCOLARI, Carlos Alberto. Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production. *International Journal of Communication*, Los Angeles, v. 3, p. 586–606, 2009. Disponível em: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- TOFFLER, Alvin. *Future shock*. New York: Random House, 1970.
- TRONTO, Joan C. *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. New York: Routledge, 1993.
- WILLIS, Katie. *Theories and practices of development*. London: Routledge, 2006.
- Enviado em 31/08/20255
Avaliado em 15/10/2025

O CONCEITO DE QUILOMBO E ALGUMAS RESSEMANTIZAÇÕES

Wynklyns da Conceição de Lima¹¹³
Fabiano Rodrigues¹¹⁴

Resumo

Este artigo apresenta por meio de uma pesquisa bibliográfica uma discussão a respeito de conceitos contemporâneos de Quilombo. O termo Quilombo em grande medida se referia a territórios onde se refugiavam escravos fugidos da exploração e da submissão aos senhores escravocratas, sobretudo entre os séculos XVI e XIX no Brasil. A partir da década de 1970 com a organização e luta de movimentos sociais negros e também com a advento da Constituição Federal de 1988 este termo tem ganhado diversos outros significados, seja no âmbito jurídico, científico, político, identitário, territorial e agrário, o que demonstra a suas dinâmicas e historicidades.

Palavras-chave: Quilombo; Movimento Negro; Ressematizações

Abstract

This article, through bibliographic research, presents a discussion of contemporary concepts of quilombo. The term "quilombo" largely referred to territories where slaves fled exploitation and subjugation to slaveholders, particularly between the 16th and 19th centuries in Brazil, sought refuge. Beginning in the 1970s, with the organization and struggle of black social movements and the enactment of the 1988 Federal Constitution, this term has taken on a variety of new meanings, whether in the legal, scientific, political, identity-based, territorial, or agrarian spheres, demonstrating its dynamics and historicity.

Keywords: Quilombo; Black Movement; Resematizations

Introdução

Para iniciar a reflexão sobre quilombos é necessário que se atenha a questões entre velhos e novos debates que vêm construindo os alicerces de discussões atuais, isso porque é essa conjugação, dentro da ótica de processos históricos mais amplos, que empresta sentido e pluralidade ao olhar contemporâneo. Entendendo que esse legado traz as visões de historiadores, antropólogos e militantes que ressematizam o conceito de quilombo. Assim, a princípio, Quilombo interliga-se às dimensões históricas e culturais, abraçando, posteriormente, processos de identidades coletivas, pertencimento racial, direitos socioculturais e pleitos políticos que seguem tais discussões.

Busquemos compreender o “conceito” de quilombo, no qual a territorialidade ganha novas dimensões, e o quilombo passa a ser também fenômeno do espaço urbano em suas mais diversas expressões de resistência cultural e reconstrução de novas espacialidades e identidades.

O conceito de quilombo passou por diversas mudanças ao longo da história por se constituir nas lutas e nas resistências, com destaque para os últimos vinte anos em que os movimentos sociais foram consolidando, de maneira organizada, projetos governamentais com suas pautas de reivindicações sociais.

O debate contemporâneo sobre quilombos, remonta a campos variados do conhecimento e da ação social, que (re) elaboram olhares e tecem discursos para os propósitos de desvelar algumas nuances da problemática conceitual de quilombos. Iniciando estes propósitos pelos estudos antropológicos sobre identidade étnica defronta-se com uma classificação, provinda da interpretação

¹¹³ Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia pela UNIFESSPA, professor da Rede Pública Municipal de Marabá-PA.

¹¹⁴ Doutorando em Educação na UFSCar, mestre em ciências sociais pela UFCG.

jurídica e do imaginário social, sobre o Artigo 68 das Disposições Transitórias da (CF) de 1988, que enquadra os atores sociais na categoria de remanescentes. Vale lembrar, como ressalta Alfredo Wagner, na obra “Quilombos e as novas etnias” (2011, p. 48) que “[...] o Art. 68 das disposições trata-se de uma disposição provisória, isto é, diferente de outros dispositivos constitucionais que se acham gravados permanentemente no corpo constitucional”.

Compreendemos que são muitas as definições que foram sendo construídas acerca da categoria quilombo na história brasileira, o que remonta a arqueologia do modo como se via as comunidades, considerando-as somente como “grupos”: grupo de pretos fugidos, saqueadores e bandidos. Enquanto, que atualmente os quilombos são vistos como símbolos e fontes de resistência, identidade, cultura, exemplos de dignidade, de luta e perseverança.

Materiais e métodos

A fim de alcançar o objetivo elencado para a pesquisa que aqui se desenvolveu, entendemos que a abordagem metodológica qualitativa nos termos de Severino (2018) é a que mais se adequou num âmbito mais geral e de maneira mais específica mobilizamos a pesquisa bibliográfica e documental.

Severino (2018) coloca que a pesquisa bibliográfica trabalha fundamentalmente a partir de documentos impressos como livros, artigos, teses dissertações e a pesquisa documental amplia essa as possibilidades da pesquisa bibliográfica à medida em que referenciam pesquisas com documentos em outros formatos como textos digitais, vídeos, áudios e imagens. Nestes termos não nos resta dúvidas que fora a metodologia mais adequada e predominantemente utilizada neste artigo. Tendo em vista que a mesma é fundamentalmente alicerçada em outros trabalhos acadêmicos e científicos de natureza bibliográfica.

Fundamentação teórica

No intuito de não se deixar cair na categorização de quilombo, em que implica, logo de início, a noção de indivíduos de forma estagnada em um tempo histórico, e no qual se encontra uma reprodução fiel no presente ou o reconhecimento de formas atualizadas dos antigos quilombos. Além de ser um passado compartilhado na rememoração coletiva, também dialoga com a atualidade para a construção da identidade e de um princípio de autonomia. A este sentido o estudioso José Maurício Arruti (2008), na obra “Quilombos” nos afirma:

Não deveria ser necessário, mas, justamente devido a este caráter problemático, vale ressaltar que ao apreendermos o quilombo como um objeto em disputa, em processo, aberto, não estamos afirmando-o como um signo sem significante. Pelo contrário, estamos reconhecendo que, entre a enorme variedade de formações sociais coletivas contemporâneas, que derivaram direta ou indiretamente das contradições internas ou mesmo das dissoluções da ordem escravista e o termo “quilombo” há uma construção conceitual: o “significado contemporâneo de Quilombo”. O que está em disputa, portanto, não é a existência destas formações sociais, nem mesmo das suas justas demandas, mas a maior ou menor largueza pela qual o conceito as abarcará, ou excluirá completamente. (Arruti, 2008, p.1-2).

A partir desse enfoque conceitual é que a noção de identidades remanescentes ganha força na busca do entendimento de sua própria natureza social. Assim é possível pensar nas questões quilombolas como processos que dialogam com o ontem e o hoje na perspectiva do amanhã.

Alfredo Wagner Berno de Almeida, que também trata do tema, reafirmando o advento de uma identidade nos fala que:

(...) mediante a recusa da naturalização do termo quilombo, nos conduz, uma primeira aproximação, à análise da polissemia que envolve a noção corrente de quilombo e a sua ressemantização. O novo significado expressa a passagem de quilombo, enquanto categoria histórica e do discurso jurídico formal, para um plano conceitual construído a partir do sistema de representações dos agentes referidos às situações sociais assim classificadas hoje. Está-se diante de uma ruptura teórica. Além disto, observa-se que os agentes sociais que se autorepresentam ou são definidos, direta ou indiretamente, através da noção de quilombo, evidenciam que ela adquire sentido ao expressar o reconhecimento de suas formas intrínsecas de apossamento e uso de recursos naturais e de sua territorialidade, descrevendo uma nova interlocução com os aparatos de poder. Os elementos de contraste envolvidos nesta relação explicitam o advento de uma identidade coletiva. (Almeida, 2011, p.47).

Como se lê, diante da recusa de se estagnar o termo quilombo a identidade quilombola se baseia na autodefinição dos agentes sociais através da capacidade político-organizativa. Almeida (2008), interpreta que as referências empíricas em pauta nos remetem diretamente a sujeitos sociais construídos em consonância com suas condições específicas de existência coletiva e afirmação identitária.

No entanto, desde os primeiros documentos até as ressemantizações criadas em nossos dias, o termo assumiu variados sentidos, sendo alvo de tensões políticas e ideológicas em torno de sua definição conceitual. Nesse preâmbulo, estudiosos do tema, legisladores, militantes do movimento negro, tentaram, cada um à sua maneira, expressar como melhor o termo quilombo/quilombola poderia ser definido.

As dificuldades de definição têm se acentuado em que ganham visibilidade os processos de reconhecimento de comunidades quilombolas, mais um motivo para entendermos que o conceito de quilombo está articulado à questão agrária, a sua representação jurídica, e a forma como é tratado na historiografia brasileira.

Para Almeida (2011) essa mudança do sujeito da ação se deu a partir de 1988 quando os quilombos deixam de ser meros indivíduos biológicos e passam a assumir a posição de agentes sociais. O autor destaca, principalmente, a dificuldade de reconhecimento das chamadas terras de preto, com base na aprovação em outubro do mesmo ano, do Artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCTs), um dispositivo, segundo o autor, mais voltado para o passado e para o que idealmente teria “sobrevivido” sob a designação formal de “remanescentes das comunidades de quilombos”.

Alfredo Wagner relata ainda que o termo quilombo expressa a passagem do conceito de quilombo, enquanto categoria histórica e do discurso jurídico formal, para um plano conceitual construído a partir do sistema de representações dos agentes referidos às situações sociais da atualidade, questão que fica explicitado a seguir:

Em verdade, tem-se uma situação de liminaridade entre as disciplinas militantes, ameaçadas de aprisionamento pelas fórmulas dos manuais e pela força dos dogmas, e o conhecimento científico, produzido meio aos obstáculos ora estendidos às atividades de pesquisa sistemática e às etnografias apoiadas em prolongados trabalhos de campo. Sob este prisma, quilombo pode ser entendido hoje consoante diferentes planos, ou seja, tanto pode ser um tema e um problema da ordem do dia do campo de poder, quanto um conceito, objeto de pesquisa científica; tanto pode ser uma categoria jurídica

e uma questão de direito, quanto um instrumento através do qual se organiza a expressão político-organizativa dos que se mobilizam, recuperando e atualizando nomeações de épocas pretéritas, como quilombola, calhambola ou mocambeiro. (Almeida, 2011, p. 48).

Percebe-se que há na própria experiência de constituição e ação dos movimentos quilombolas, toda uma diversidade de estratégias que se opõe a uma visão estática inscrita na trajetória de tais movimentos, neste mesmo sentido, o termo quilombo, como citou o autor, “pode ser entendido hoje consoante diferentes planos”.

Outro problema que diz respeito ao quilombo é quanto a política voltada para esta categoria, como se lê ainda nas palavras de Alfredo Wagner:

Não há, assim, uma política sistemática de titulação definitiva das terras referidas aos quilombos. Não há medidas metódicas para a execução regular e contínua dos dispositivos do Art. 68. Apesar de convênios, firmados por órgãos fundiários oficiais com universidades e associações voluntárias da sociedade civil, e de orientações consubstanciadas em portarias que instituíram o “projeto de assentamento quilombola”, bem como de um conjunto de instruções normativas e procedimentos de identificação e delimitação em tudo análogo àqueles preconizados para as terras indígenas, não se observa uma política governamental com programas e metas a serem regularmente alcançadas. (Almeida, 2011, p. 48).

Como é dito na citação, as limitações político-administrativas à aplicabilidade do Artigo 68 revelam-se agravadas e insuficientes. Uma vez que, tal aplicabilidade não considera um processo social e sua multiplicidade, antes encontram-se confinadas nos meandros de uma administração burocrática que pontualiza resultados.

No entanto, lembremos que no final da década de 1970, a luta pela reforma agrária ganhou visibilidade. Os movimentos quilombolas se fortaleceram juntamente com as organizações do movimento negro urbano e se mobilizam no sentido de promover uma maior visibilidade sobre as comunidades negras e o seu pleno direito à terra. Diante das mobilizações foi institucionalizado na aprovação do Artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCTs), da Constituição Federal (CF) de 1988, os direitos territoriais aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, em que ficou reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos definitivos.

Vale ressaltar, que esse artigo constitucional foi aprovado no frisson das festividades do centenário da abolição e sua aprovação não atendia adequadamente “as demandas de natureza jurídica e legislativa”, pois de acordo com Arruti (1997), estudioso que trata do tema constitucional da conceituação do termo quilombo:

O Artigo 68” ficou sem qualquer proposta de regulamentação até 1995, quando então (...) ganha importância e passa a ser alvo de debates e reflexões em âmbito nacional. Nessas discussões, fundamentalmente orientadas pela necessidade de responder as demandas de natureza jurídica e legislativa, a questão que desponta como central é da própria definição de que foram, historicamente, os quilombos, na expectativa de, a partir daí, poder discernir os critérios de identificação da comunidade “remanescente”. (Arruti, 1997, p.7-8).

Como foi afirmado, somente a partir de 1995 o Artigo 68 passou a ser debatido, levando em consideração a importância de se refletir sobre os quilombos enquanto movimentos sociais. Antes de tal processo, as poucas tentativas de beneficiar comunidades de remanescentes, esbarraram na falta de respaldo jurídico, haja vista, que muitos juízes alegaram não possuírem instrumentos para orientar-se.

Arruti (2008), discute a categoria quilombo inferindo ser este um objeto aberto, polissêmico e ainda envolvido em disputa. É um objeto aberto porque há muitos adjetivos para qualificá-lo e tipificá-lo, sem contar que ainda existe a necessidade de definir os conteúdos no interior de cada um desses adjetivos. Na forma legal podem ser denominados de “remanescentes” ou ainda “contemporâneos”. A partir de uma necessidade em distingui-los podem ser “rurais” ou “urbanos”, e, para tipificá-los, “agrícolas”, “extrativistas”, ou “nômades” e, finalmente, “históricos”, que é uma forma complementar ou concorrente àquelas anteriores, já que “falar em ‘quilombos históricos’ tem servido tanto para especificar quanto para deslegitimar os “quilombos contemporâneos” (Arruti, 2008, p. 01).

Percebe-se então que o termo quilombo é uma categoria carregada de muita complexidade e que, portanto, há uma necessidade de cautela ao tratar do mesmo, evitando incorrer em erros graves ao situá-los, tipificá-los e/ou qualificá-los. O autor supramencionado afirma ainda que esse objeto vem passando por um processo de ressemantização tanto pela literatura especializada quanto pelas entidades da sociedade civil que trabalham com os segmentos negros em diferentes contextos e regiões do Brasil.

Para falar desse processo de ressemantização, Arruti toma como base um documento do extinto Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais da Associação Brasileira da Antropologia (ABA) e assegura que:

As ressemantizações às quais o documento faz referência não decorrem apenas de uma compreensão mais objetiva do termo, mas de sucessivos agenciamentos simbólicos do quilombo, capazes de explicitar a base sobre a qual o artigo constitucional foi pensado e justifica sua formulação vaga e desinformada (Arruti 2008, p. 02).

De acordo com Arruti (2008), o termo quilombo foi deixando de ser entendido como ordem repressiva, passando a assumir a metáfora dos discursos políticos e ganhando conotação de resistência, a qual se dá sob três formas: 1) quilombo como resistência cultural, em pauta desde 1905; 2) quilombo com resistência política, que servia como modelo para pensar a relação entre as classes populares e dominantes, e; 3) quilombo como ícone da resistência negra, novos olhares operados pelo próprio movimento negro ao longo da década de 1970.

Esse sentido prepara o caminho ao enfoque do quilombo como resistência cultural e política nos anos 1970, pois, ao referendar lutas sociais, sendo que no passado a luta era travada contra a escravidão, por exemplo, e atualmente a conotação possui como caráter o conteúdo político e revolucionário que, se nesse momento é associado com a retomada da liberdade, posteriormente será agregado à dimensão da luta contra o Estado opressor.

Discute-se uma terceira ressemantização com o surgimento do livro “Quilombismo” de Abdias do Nascimento, em 1980. Neste se entende que o “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial”. (Nascimento *apud* Arruti, p. 8, 2008).

A partir de então se multiplicaram os usos da interpretação de quilombo. A certeza que fica posta de toda discussão feita em torno do conceito de quilombo, é que as análises dessa categoria necessitam ser cuidadosas, pois é um objeto em disputa, uma vez que “(...) o processo de ressemantização encontra-se em aberto, estando o desenho inicialmente proposto no documento da ABA em transformação não apenas em função de novos movimentos analíticos, mas também em função dos avanços do movimento social”. (Arruti, p. 30, 2008).

Ainda sobre essa temática, Marta Abreu (2011), pesquisadora da Universidade Federal Fluminense, discutindo sobre o filme “País dos Quilombos”, em que se documenta sobre algumas comunidades rurais no Brasil, fundadas por ex-escravos em propriedades abandonadas, nos fala que o objetivo original é mostrar como a herança africana tornou-se o segredo dos quilombolas, responsável pela sua sobrevivência no novo mundo.

Sem dúvida, preserva a ideia de que, através dos quilombos de hoje, é possível conhecer e registrar a histórica luta de resistência dos descendentes de africanos no Brasil por suas terras e sua cultura material e imaterial. Assim, a autora assinala que:

Outras situações, se bem que pouco especificadas, como doações ou abandono de terras anteriormente produtivas, também propiciaram a continuidade, no tempo, de comunidades rurais camponesas negras e caboclas. Com razão, destaque especial é dado à Constituição de 1988, como marco para as lutas pelo acesso à terra dos remanescentes de quilombos, pela construção de uma identidade negra e a formação de associações de quilombolas. (Abreu, 2011, p. 283-284).

Como destaca Marta Abreu, a constituição de 1988, além de ser um marco na história de luta por direitos, também certifica a força social das comunidades remanescentes. Cada quilombo passa a ser tratado como representante de um coletivo maior, formado por descendentes de uma luta anterior contra a escravidão e que se renova atualmente na afirmação de direitos.

Afirma-se aqui a importância das conquistas por território, principalmente ao se criar leis que asseguram tais conquistas, pois a regularização das terras quilombolas pressupõem uma identidade sociocultural, já que a diversidade cultural é subsidiária dos direitos territoriais. Essa identidade territorial tem suporte na memória que (re) constroi a situação dos seus antepassados.

Mesmo tendo atingido conquistas no âmbito jurídico e agora retomando Almeida (2011), na obra “Quilombos e as novas etnias”, entende-se a necessidade de refinar o olhar em torno das disposições jurídicas que já não abarcam mais a atualidade quilombola e buscar, enquanto objetivo, os elementos que configuram o significado de quilombo para além da sua etimologia. Observa-se assim, o que o autor nos afirma em torno dessa questão:

O uso difuso da categoria **quilombo**, ressemantizada e tornada fator de mobilização política, reveste-se hoje de um significado de afirmação étnica, que transcende, entretanto, a ideia jurídica de reparo de injustiças históricas” (Almeida, 2011, p. 95).

Partindo desse pensamento, inscrevem-se práticas sociais que visam garantir a terra representada como conjunto dos recursos naturais considerados imprescindíveis ao quilombo. Neste mesmo pensamento é que o termo quilombo se torna mais que objeto de reflexão, passando a ser um tema obrigatório do campo de poder, ao passo que também constitui critério político-organizativo para os movimentos que começam a se estruturar em volta de entidades locais de representação, como as associações de moradores, por exemplo.

Dando continuidade com as pesquisas realizadas por Alfredo Wagner ressaltamos que:

No estado atual de conhecimento se percebe os quilombos menos como conceito, sociologicamente construído, do que através de uma definição jurídico-formal historicamente cristalizada. As fontes secundárias compulsadas, quer sejam de natureza científica ou historiográfica, quer sejam produzidas a partir de disciplinas militantes ou de discursos triunfalistas, parecem se contentar em enunciar obviedades ou as características reputadas juridicamente como as mais evidentes. Os próprios textos contestatórios, bem como as narrativas heróicas, épicas e libertárias, enfatizadas por próceres abolicionistas e seus epígonos de diferentes matizes, sugerem estar contaminados pelos marcos jurídicos instituídos no século XVIII e reproduzem acriticamente, no momento atual, seu suposto significado “original”. (Almeida, 2011 p.34).

Entende-se assim, que hoje os movimentos sociais quilombolas representam o esforço em colocar como arbitrária sua conceitualização, adquirindo sentido ao viabilizar o reconhecimento de suas formas intrínsecas de apropriação dos recursos naturais e de suas territorialidades específicas.

Dessa forma, é na polissemia que habita o termo quilombo e a sua ressemantização. Polissemia esta que, apesar de surgir a partir de uma definição jurídico formal, passa agora a se constituir num significado político de lutas dos campos sociais. Com essa quebra teórica que o termo quilombo assume na atualidade, enuncia-se enfoque ao reconhecimento pela posse da terra, da cultura, do seu modo de viver, nas batalhas jurídicas dos aparatos de poder, transformando quilombo em luta coletiva.

Alfredo Wagner afiança que atualmente no Brasil se utiliza basicamente duas categorias para se pensar a estrutura agrária: a) a categoria censitária referindo-se ao estabelecimento fixo em um determinado espaço territorial e, b) a categoria cadastral que tem finalidade tributária e que se refere a imóvel rural, ambas concernentes ao Plano Nacional de Reforma Agrária da Nova República (PNRA). Entretanto, essas categorias, em 1985, não deram conta de enquadrar no Cadastro de Glebas do Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA), as demandas que estavam se construindo via conflito social, pois as mesmas não se encaixavam nos critérios que norteavam aquelas categorias. Para Alfredo Wagner:

Essas “ocupações especiais” contemplaram as chamadas terras de uso comum, que não correspondem a “terras coletivas”, no sentido de intervenções deliberadas de aparatos de poder, e tampouco correspondem a “terras comunais”, no sentido emprestado pela feudalidade. Os agentes sociais que assim as denominam o fazem segundo um repertório de nomeações que variam consoante as especificidades das diferentes situações. Pode-se adiantar que compreendem, pois, uma constelação de situações de apropriação de recursos naturais (solos, hídricos e florestais), utilizando-os segundo uma diversidade de formas e com inúmeras combinações diferenciadas entre uso e propriedade e entre o caráter privado e comum, perpassadas por fatores étnicos, de parentesco e sucessão, por fatores históricos, por elementos identitários peculiares e por critérios político- organizativos e econômicos, consoante práticas e representações próprias. (Almeida, 2011, p.57).

As afirmações descritas acima deixam claro que os termos utilizados não são suficientes para contemplar a variedade de uso da terra pelos agentes sociais que nela estão inseridos. Nesse sentido, a categoria quilombo está passando por um processo de ressemantização, uma vez que os sujeitos inseridos neste contexto estão se mobilizando politicamente e se revestindo na atualidade de um significado de afirmação étnica que vai muito além da ideia jurídica de defesa sobre injustiças sofridas.

Pois depende também das formas de inserção dos grupos e das territorialidades concebidas por esses grupos na produção de suas vivências.

Considerações finais

Como visto ao longo do trabalho trouxemos aqui uma revisão bibliográfica ou como também comumente se diz de revisão de literatura sobre o conceito de quilombo. A partir do que fora discutido percebeu-se que é um conceito que tem sido bastante ressemantificado nas últimas décadas. De certa forma isso foi impulsionado primeiro pelas ações coletivas de movimentos sociais negros que a partir da década de 1970 passam a fazer reivindicações ao ponto destas ressoarem na Constituição Federal de 1988 e a partir daí esse conceito se amplia e se ressemantiza em diversos aspectos e segmentos.

De maneira geral essas ressemantizações dão novas dimensões ao conceito ao ponto de torná-lo mais dinâmico, tendo em vista que o quilombo passa a ser pensado não apenas como um lugar de refúgio de negros escravizados de um tempo histórico e social ao qual um dos fundamentos era a exploração do trabalho escravo e que perdurou por quase quatro séculos no Brasil, mas como um conceito que nos permite pensar o quilombo como comunidades de direitos e cidadania, de territórios de vida e ancestralidade, de um movimento político, dentre outros.

Muito longe de pretender esgotar o debate sobre o conceito, este texto é apenas um conjunto de apontamentos apresentados como parte do referencial teórico de uma dissertação de mestrado desenvolvida e defendida por um dos autotres que estudou como memórias são elementos fundamentais da construção identitária de uma comunidade quilombola localizada no Estado do Pará. Neset sentido, acredita-se que este pode ser um subsídio importante para todos e todas que estão iniciando ou mesmo que já estão a algum tempo se debruçando e dedicando seus estudos a fim de compreender e analisar questões permeadas por relações históricas, sociológicas, políticas, identitárias e territoriais relacionadas às lutas dos movimentos negros e ao próprio conceito de quilombo.

Referências

- ABREU, Marta. No País dos quilombolas. **Afro-Ásia**, n. 43, p. 281-285, 2011.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de Preto, Terras de Santo, Terras de Índio – uso comum e conflito. In: CASTRO, Edna e HEBETTE, Jean. (Org.). **Na trilha dos grandes projetos: modernização e Conflito na Amazônia**. Cadernos do NAEA/UFPA, nº 10, 1990.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Quilombos: Repertório Bibliográfico de uma Questão Redefinida (1995-1997). In: **BIB**, Rio de Janeiro, n. 45, 1.º semestre de 1998, pp. 51-70.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Antropologia dos arquivos da Amazônia**. Rio de Janeiro: Casa 8 / Fundação Universidade do Amazonas, 2008.
- ARRUTI, J. M. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **MANA**, 3, p. 7-38, 1997.
- ARRUTI, J. M. “Quilombos”. In: PINHO, Osmundo (Org.). **Raça: perspectivas antropológicas**. Campinas: ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 03 ago. 2021.
- SEVERIVO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2018.
- Enviado em 31/08/2025
- Avaliado em 15/10/2025